

**В. В. Абраменкова**

# **Социальная психология детства**

**Учебное пособие для студентов  
университетов, педагогических  
институтов  
и психолого-педагогических  
колледжей**

**Per  
Se**

Москва  
2008

УДК 159.9  
ББК 88  
А 16

**Абраменкова В.В.**

А 16 Социальная психология детства: Учебное пособие. — М.: ПЕР СЭ, 2008. — 431 с.

ISBN 978-5-9292-0177-6

Пособие посвящено анализу феномена детства в истории культуры и современности в контексте междисциплинарного направления социальной психологии детства. Прослежена эволюция важнейших социальных общностей, ответственных за становление личности ребенка, — семьи и детского сообщества; проанализированы условия и механизмы проявления в группах мальчиков и девочек способности к состраданию и сораданию; раскрыта уникальность детской субкультуры и ее значение в построении ребенком картины мира — целостной системы отношений.

Пособие снабжено Приложением, состоящим из списка рекомендованной литературы, общих выводов, словаря используемых терминов и понятий, а также программы дисциплины. Каждая глава пособия сопровождается изложением итогов и вопросами для творческого осмысления и самопроверки, что позволит оценить результаты овладения курсом и увидеть перспективы его практического использования.

Книга адресована не только преподавателям и студентам психолого-педагогических вузов, колледжей и лицеев, но и специалистам гуманитарной сферы, а также всем, кто интересуется новыми направлениями изучения детства.

ISBN 978-5-9292-0177-6

© В.В. Абраменкова, 2008  
© ООО «ПЕР СЭ», оригинал-макет, оформление, 2008

*Моим Учителям —  
взрослым и маленьким  
посвящается*



## Оглавление

<b>Введение. Специфика познавательной ситуации анализа детства.....</b>	<b>11</b>
<b>Раздел I. Предмет социальной психологии детства .....</b>	<b>17</b>
<b>Глава 1. Методология и принципы анализа отношений ребенка в социальной психологии детства.....</b>	<b>19</b>
Проблема социальной психологии детства в контексте системно-научной методологии.....	19
Принцип исторической реконструкции в исследовании социогенеза отношений.....	21
Принцип экологической валидности и метод смены социальной позиции в экспериментальном исследовании онтогенеза.....	23
Принцип построения детской картины мира.....	25
Идентификация—отчуждение — основной механизм функционирования отношений ребенка.....	30
Итоги главы .....	38
Вопросы для творческого осмысления и самопроверки .....	39
<b>Глава 2. Становление и основные понятия социальной психологии детства.....</b>	<b>40</b>
Краткая история развития детской социальной психологии в России .....	40
Отношение как предмет социальной психологии детства.....	45
Понятие социогенеза. Социогенез и социальная ситуация развития .....	54
Социогенез совместной деятельности в детской группе...	61
Деятельностное опосредствование и его роль в формировании отношений .....	64
Развитие форм совместной деятельности ребенка в онтогенезе .....	73
Итоги главы .....	75
Вопросы для творческого осмысления и самопроверки .....	77
<b>Заключение по I разделу .....</b>	<b>77</b>

<b>Раздел II. Социогенез отношений ребенка в семье и детском сообществе .....</b>	<b>81</b>
<b>Глава 3. Генезис отношений ребенка в процессе эволюции семьи .....</b>	<b>83</b>
Семья как социальная группа.....	83
Исторические периоды развития семьи и положение (статус) ребенка.....	84
Эволюция архетипического семейного треугольника в России .....	89
Итоги главы .....	94
Вопросы для творческого осмысления и самопроверки .....	95
<b>Глава 4. Сказка как социогенетический инвариант семейных отношений .....</b>	<b>96</b>
Гипотезы происхождения сказки .....	96
Историко-культурный анализ сказки с позиции внутрисемейных отношений .....	99
Социогенетический анализ сказки в онтогенезе с помощью методики «Лото» .....	103
Итоги главы .....	107
Вопросы для творческого осмысления и самопроверки .....	108
<b>Глава 5. Детская субкультура: содержание, функции, значение в культуре .....</b>	<b>109</b>
Понятие детской субкультуры в социальной психологии детства .....	109
Содержание детской субкультуры: краткое изложение ..	110
Детская группа — носитель детской субкультуры .....	124
Основные функции детской субкультуры .....	131
Детская субкультура — зона вариативного развития ребенка.....	134
Итоги главы .....	139
Вопросы для творческого осмысления и самопроверки .....	140
<b>Глава 6. Игрушка и антиигрушка в детской субкультуре .....</b>	<b>141</b>
Краткая история и философия игрушки .....	141
Психологические механизмы и формы воздействия игрушки на ребенка .....	146
Экспертиза игрушки .....	151
Итоги главы .....	153
Вопросы и задания для самостоятельной работы.....	154
<b>Заключение по II разделу .....</b>	<b>154</b>

<b>Раздел III. Экспериментальный анализ генезиса отношений ребенка в группах сверстников.....</b>	<b>161</b>
<b>Глава 7. Проблема гуманного отношения как особой формы проявления межличностных отношений в детской группе .....</b>	<b>163</b>
Традиции изучения гуманных отношений ребенка .....	165
Механизмы проявления гуманных отношений: концепции идентификации.....	172
Анализ гуманных отношений у детей в отечественной психологии и педагогике .....	177
Феномен коллективистской (солидарной) идентификации в детских группах .....	180
Итоги главы .....	184
Вопросы для творческого осмысления и самопроверки .....	188
<b>Глава 8. Роль совместной деятельности детей в проявлении и развитии гуманного отношения к сверстнику.....</b>	<b>189</b>
Процедура проведения исследования и его методический аппарат .....	191
Общая характеристика экспериментальных методик.....	197
Средства обработки эмпирического материала .....	202
Группы старших дошкольников: реальное и вербальное поведение детей.....	206
Группы младших школьников и подростков: влияние социометрического статуса сверстника.....	215
Уровневая структура отношений в детских группах и совместная деятельность .....	216
Общепсихологическая закономерность генезиса отношений как «параллелограмм развития» .....	221
Специфика феномена коллективистской (солидарной) идентификации в детском возрасте .....	228
Итоги главы .....	232
Вопросы для творческого осмысления и самопроверки .....	234
<b>Глава 9. Роль наказания и награды в генезисе гуманного отношения ребенка .....</b>	<b>235</b>
Традиции изучения сорадования как действенного сопереживания в ситуации награды.....	235
Проявление сострадания и сорадования у дошкольников и младших школьников .....	237

Психологическая и духовная природа генезиса сорадования .....	240
Социогенетические истоки сорадования .....	246
Итоги главы .....	248
Вопросы для творческого осмысления и самопроверки .....	248
<b>Глава 10. Влияние возраста и пола детей на проявление и развитие гуманного отношения к сверстнику .....</b>	<b>249</b>
Возрастные особенности проявления гуманных отношений .....	249
Половая дифференциация и гуманные отношения у детей .....	252
Несовпадение вербального и реального поведения у мальчиков/девочек .....	257
Влияние группы сверстников на проявление гуманного отношения у дошкольников в соответствии с полом .....	258
Причины обнаруженных половозрастных различий .....	259
Динамика половозрастных различий у детей .....	261
Социогенетические основания половозрастных различий .....	263
Итоги главы .....	267
Вопросы для творческого осмысления и самопроверки .....	268
Заключение по III разделу .....	269
Выводы по разделу .....	277
<b>Раздел IV. Картина мира ребенка как пространство отношений в детской субкультуре .....</b>	<b>281</b>
<b>Глава 11. Окружающая среда в детской картине мира: техногенные опасности .....</b>	<b>284</b>
Социогенетические инварианты в построении картины мира .....	286
Представления об атомных электростанциях как техногенных опасностях .....	289
Методические подходы к изучению детской картины мира .....	301
Итоги главы .....	304
Вопросы для творческого осмысления и самопроверки .....	306
<b>Глава 12. Социальное пространство отношений: динамика локуса ориентации ребенка на группы взрослых и сверстников в детской картине мира .....</b>	<b>307</b>



---

Понятие локуса ориентации ребенка на социальные группы.....	307
Методы исследования личностной значимости социальной группы для ребенка.....	311
Анализ референтности семьи, детского сада, школьного класса у детей с помощью рисуночных тестов .....	320
Анализ субъективной значимости макросоциальных групп для старших дошкольников с помощью проективных ситуаций.....	333
Итоги главы .....	337
Вопросы для творческого осмысления и самопроверки .....	339
<b>Глава 13. Пространство представлений о себе и будущем мира в детской субкультуре.....</b>	<b>340</b>
Метод контент-анализа в изучении детских представлений о будущем.....	341
Субъективный образ будущего у детей в конце XX века.....	344
Итоги главы .....	347
Вопросы для творческого осмысления и самопроверки .....	348
<b>Глава 14. Духовно-нравственное пространство представлений ребенка о добре и зле .....</b>	<b>349</b>
Представления ребенка конца XX века о добре и зле.....	352
Основные графические признаки доброго/хорошего и злого/плохого .....	356
Дети разных возрастов о добре и добрых людях .....	358
Итоги главы .....	362
Вопросы для творческого осмысления и самопроверки .....	364
<b>Глава 15. Экран как пространство информационной среды в детской картине мира .....</b>	<b>365</b>
Проблема воздействия информационной среды на ребенка.....	365
Экран и становление детской картины мира.....	371
Влияние информационной среды на родителей и их детей (анализ данных социально-психологической анкеты).....	372
Место Экрана в картине мира современного ребенка с помощью проективной методики «Робинзон» .....	376
Итоги главы .....	384

Вопросы для творческого осмысления и самопроверки .....	386
Заключение по IV разделу .....	387
<b>Заключение по пособию .....</b>	<b>393</b>
<b>Приложение .....</b>	<b>403</b>
Общие итоги. Основные положения социальной психологии детства .....	403
Используемая литература .....	408
Словарь основных терминов и понятий .....	413
Социальная психология детства. Программа курса .....	426

---

## Введение

# Специфика познавательной ситуации анализа детства

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

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

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

Необходимость междисциплинарного синтеза проблемы детства как особой психосоциокультурной категории, с помощью которого возможно создание целостной панорамы представлений о закономерностях становления личности ребенка в обществе, высказана уже многими видными учеными: Р. Заззо, С. Московичи, А.В. Петровским, Д.И. Фельдштейном, Р. Харре, Д.Б. Элькониным, Э. Эриксоном и другими. Такое понимание детства, не вмещающееся в узкие

рамки лабораторной экспериментатики, приводит к увеличению потока исследований по экологической психологии развития ребенка (У. Бронфенбреннер), по этнографии детства (М. Мид), по социологии детства (В.С. Собкин), экологии детства (В.И. Панов), антропологии детства (В.И. Слободчиков).

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

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

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

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

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

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

- *Ценность детей* и брака, формирование родительских установок и особой эмоциональной связи с ребенком жизнь семьи «ради детей» **И** резкое *снижение рождаемости*, осознанное безбрачие: «*ценность детей становится самостоятельным фактором, мотивирующим ограничение рождаемости — таков парадокс нашего времени*» [Вишневецкий, с. 93]<sup>1</sup>.
- Повышение в последнее десятилетие *уровня жизни* ребенка и семьи (рост потребления товаров и услуг, в том числе и детских, повышение жизненного комфорта, механизация быта, количество и качество детской индустрии развлечений — книг, фильмов, игрушек и пр.) **И** снижение *качества жизни* (субъективной удовлетворенности ребенка условиями жизни, его психоэмоциональное благополучие, оптимизм). В России последние обстоятельства выражены особенно резко — в виде тревоги, апатии, пессимизма, прежде всего как проявления нравственно-духовного неблагополучия.
- *Инфантицид* как детоотвержение, детоубийство в формах отказа от здоровых детей, миллионов абортов, социального сиротства, детской беспризорности **И** растущая *адопция* (усыновление/ удочерение) чужих детей, включая детей-инвалидов.

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

*Развитие образа ребенка в литературе и искусстве.* В истории общества с конца XVII века в Западной Европе постепенно менялись ценностные ориентации и взгляды на ребенка и детство в целом и сам модус воспитания в сторону, — субъектно-эмоциональную. Эпоха Просвещения, особенно в искусстве, литературе, ознаменовалась появле-

<sup>1</sup> Вишневецкий А.Г. Социальное управление рождаемостью // Вопросы философии. 1978. №6. С. 85—100.

нием образа идеального человека — ребенка (Ж.Руссо). Ребенок как: добрый дикарь Эмиль (XVIII в.), чистый ангел или безвинный страдалец — Гаврош и Оливер Твист (XIX в.), а также маленькие герои русских писателей С.Т. Аксакова, В.М. Гаршина, Н.Г. Помяловского, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, А.П. Чехова XIX века. Наконец, XX в. — это Том Сойер и Гекельберри Финн — «*первые симптомы того, что произошло открытие ребенка как такового, ребенка как человека, пытающегося приобщиться к жизни посредством своего собственного опыта*» [Дольто<sup>1</sup>, с.45]. Это касалось не только литературы, но и изобразительного искусства, скульптуры, а затем и кинематографа. Появляются образы детства, резко отличающиеся от изображений Средневековья и Нового времени, ребенка воспевают, им любят, его изучают. В XX веке провозглашается культ ребенка, XX век объявляется веком ребенка.

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

Со второй половины XX столетия в мире наступает ка-

<sup>1</sup> Дольто Ф. На стороне ребенка. Екатеринбург: У-Фактория, 2003.

чественно новый этап прежде всего *юридического* признания статуса детства взрослым сообществом: 1959 г. — Декларация прав ребенка, 1979 г. — ЮНЕСКО объявлен Годом Ребенка, 1989 г. — принятие Международной конвенции о правах ребенка. Появление детских Международных конгрессов, «детской дипломатии», детских творческих форумов и союзов и пр.

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

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

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

Естественно, что возрастные границы детства были всегда

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

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

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



Раздел I

**Предмет  
социальной психологии  
детства**



# Глава 1

## Методология и принципы анализа отношений ребенка в социальной психологии детства

### Проблема социальной психологии детства в контексте системно-научной методологии

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

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

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

Не случайно поэтому, всматриваясь в будущее науки, известный детский психолог Р. Заззо залог ее прогресса видит в интеграции детской психологии с социальной, а крупный социальный психолог С. Московичи считает, что стык социальной психологии с другими дисциплинами, в частности, с детской психологией и этологией, волеет свежие силы в теорию и методы социально-психологического исследования. Однако прямое наложение концептуального аппарата раз-

ных дисциплин друг на друга, как показывает история науки, редко приводит к подлинному успеху.

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

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

В соответствии с общей схемой уровней методологии, самый высокий, первый методологический уровень занимает *философская методология науки*, которая выполняет интегративную функцию в познании того или иного явления, обобщая разрозненные точки зрения, задавая взгляд на проблему «с птичьего полета». Второй уровень методологии — *уровень общенаучных принципов и форм исследования*, таких как целостность, структурность, иерархичность и др. системообразующих оснований многочисленных подсистем. Третий уровень — *конкретно научная методология*, т.е. совокупность методов, приемов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине. И, наконец, последний четвертый уровень — *операционный*, его образуют методики и разнообразные техники исследования, т.е. набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала. Разумеется, в рамках конкретного исследования все уровни методологии тесно переплетены, хотя каждый из них имеет свои функции, при этом высший философский уровень выступает как содержательное основание всякого методологического знания. В конкретных психологических исследованиях первый уровень методологии задает *общая психология* как фундаментальная основа развития всех отраслей психологии и наиболее общих ее законов.

## Принцип исторической реконструкции в исследовании социогенеза отношений

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

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

- Первая координата позволяет раскрыть *диахронический* аспект изучения, т.е. построить «историческую вертикаль» феномена детства, становления ребенка как личности в аспекте исторической психологии.
- Вторая координата позволяет дать анализ *синхронического* изучения детства в этнографическом пространстве, этнологической горизонтали, т.е. увидеть личность ребенка через призму существующих в наше время культур, способов его социализации, влияющих на его развитие.
- Третья координата — изучение закономерностей жизненного пути личности в онтогенезе — это собственно *психологическое* «третье» измерение личности, доступное экспериментальному анализу. Здесь выделяются такие моменты онтогенеза, которые связаны с приобщением ребенка к социокультурным образцам данного общества, с его жизнедеятельностью в различных социальных группах — взрослых и детских.

С помощью какой «технологии» исследования возможно осуществлять такой многомерный анализ? Основным методом анализа социогенетического материала является *метод исторической реконструкции* — воссоздания в форме функционирования социальных систем и институтов, а также отно-

шений между людьми на основе их позднейших образований и с учетом возможных путей и закономерностей их развития. Подобно тому, как палеонтолог лишь по фрагменту скелета способен воссоздать облик того или иного животного, психохисторик пытается увидеть целостный облик человека прошлого, восстановленного по его сохранившимся «следам». При этом прошлое описывается как наблюдаемое как бы изнутри. Такая реконструкция прошлого требует в определенной мере «эффекта присутствия». Кроме того, историческая реконструкция имеет смысл как определенная *культурная* реконструкция — моделирование главных социальных институтов и особенностей их функционирования не столько по формам и фрагментам, сколько по их результатам в жизнедеятельности людей и их ценностных ориентаций. Моделирование структурно-динамической системы на основании единых критериев и систем признаков позволяет получить общую типологию культурных форм и институтов в развитии.

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

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

Поиск адекватных инструментов изучения социогенеза де-

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

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

Социальная психология детства, основываясь на общеметодологических принципах исследования — принципах культурно-исторической обусловленности и деятельностного подхода, руководствуется следующими конкретно-методологическими принципами. Прежде всего в соответствии с важнейшим методологическим принципом современной психологии развития, — *принципом экологической валидности*, т.е. степени релевантности поведения ребенка в наблюдаемых ситуациях широкому спектру жизненных обстоятельств с тем, чтобы, как справедливо призывал М. Коул, уберечь психологию от ограничения узким кругом проблем «искусственно изолированных, не являющихся репрезентативными для более крупных жизненных паттернов» [М.Коул<sup>1</sup>, с. 252].

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

---

<sup>1</sup> Коул М. Культурно-историческая психология. М., 1997.

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

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

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

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

Смена позиции в процессе совместной деятельности предоставляет ребенку возможность освоения различных моделей поведения в зависимости от ситуации и «упражняет» его



в таком поведении к значимому другому, как будто этим другим является он сам. Конкретным воплощением общего метода смены социальной позиции ребенка являются различные методические варианты изучения гуманных отношений к сверстнику в группах детей и подростков.

## Принцип построения детской картины мира

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

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

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

Детская картина мира является синкретичным предметно-чувственным образованием, выступающим не как

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

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

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

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

Таким образом, картина мира открывается перед нами как система «пространств», включающая основные стороны взаимодействия субъекта с миром. Эти составляющие у ребенка имеют не столько понятийную, сколько *образно-визуальную*

*графическую представленность*, они испытывают на себе влияния тех или иных изобразительных форм и элементов культуры. Визуализация детской картины мира — освоение ребенком первичных символов, знаков, универсальных форм бытия (характерных, кстати, для большинства культур мира), которые непосредственно присутствуют в детском творчестве.

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

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

Наряду с подобными глубинными, в картине мира существуют более поверхностные структуры, изобразительные формы, которые можно было бы обозначить как *визуальные социотипы*. Это — достаточно устойчивые структуры сознания, которые формируются в данном конкретном обществе

и отражают нормы, эталоны, критерии, выработанные этим обществом. Эти культурные символы происходят из бессознательного содержания психического и представляют собой громадное множество вариаций основных архетипических образов. Во многих изобразительных формах они могут быть прослежены до своих истоков — архетипических корней. С другой стороны, культурные символы — это те, которыми пользовались для выражения «вечных истин» и которые до сих пор используются во многих религиях, в художественном изобразительном творчестве. Эти символы прошли через множество преобразований, через процесс более или менее сознательного развития, но сохраняют еще многое от своего первоначального смысла и могут вызывать глубокий эмоциональный резонанс.

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

Архетипические, социотипические и стереотипические представления и образы человека образуют визуальную символическую составляющую картины мира. *«То, что мы называем символом, — пишет Юнг, — это термин, имя или изображение, которые могут быть известны в повседневной жизни, но обладают специфическим добавочным значением к своему обычному смыслу. Это подразумевает нечто смутное, неизвестное, скрытое от нас. Слово или изображение символичны, если они подразуме-*

вают нечто большее, чем их очевидное и непосредственное значение. Они имеют более широкий бессознательный аспект, который всякий раз точно не определен и объяснить его нельзя» [Юнг<sup>1</sup>, с. 25]. При всем богатстве индивидуального выражения той или иной темы в детских рисунках достаточно отчетливо проступают определенные архаичные элементы, структуры, формы, являющие мифологическую структуру сознания ребенка.

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

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

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

---

<sup>1</sup> Юнг К.-Г. Проблемы души нашего времени. М., 1993.

## **Идентификация–отчуждение — основной механизм функционирования отношений ребенка**

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

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

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

гого человека и приводит к усвоению его личностных смыслов. Этот тип идентификации позволяет моделировать смысловое поле партнера по общению, обеспечивает процесс взаимопонимания, и вызывает содействующее поведение.

В ткани некоторых исследований явно или имплицитно содержится представление о биполярной модели идентификации. По мнению А. Валлона, ребенок связан с миром через аффективную сферу, установившийся эмоциональный контакт носит миметический (подражательный) характер и первоначально проявляется в соучастии, генетически более ранней форме заражения и только потом появляется сочувствие. Как пишет А. Валлон, «ребенок полностью погружен в свои эмоции. Благодаря эмоциям он сливается с соответствующими ситуациями, т. е. с человеческим окружением, которое чаще всего вызывает эмоциональные реакции. *Отчуждая себя* (курсив мой. — В.А.) в этих ситуациях, ребенок не способен воспринимать себя как существо, отличное от других людей и от каждого отдельного человека» [Валлон<sup>1</sup>, с. 180].

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

В самом деле, ребенок сначала научается отличать себя от окружающего мира, затем он приходит к отличению человеческих существ от других объектов, потом себя от других. Синкретизм нерасчлененности Я и не-Я у ребенка сменяется отношениями противопоставления себя сначала миру, потом другим людям, затем установления различной степени согласованности или оппозиции, взаимности или разобщенности.

Недифференцированная идентификация, берущая начало от состояния общности с матерью, постепенно уступает место более дифференцированной, включающей свою противоположность — отчуждение, когда индивид может не только принимать, но и отвергать, не только любить, но и ненавидеть,

<sup>1</sup> Валлон А. Психическое развитие ребенка. М.: Просвещение, 1967.

сострадать или злорадствовать. Отсюда идентификация как уподобление, согласование, солидарность, вероятно, обеспечивает усвоение способов поведения, норм конвенциональных ролей; возникновение отчуждения (обособления, отстранения, противопоставления) обусловлено развитием у ребенка начальных форм самосознания, потребностью утверждать и завоевывать свою самостоятельность, критически относиться к требованиям взрослых. Способность ребенка к *идентификации — отчуждению* можно представить двуединым процессом, включающим одновременно ассимиляцию социального опыта (в широком смысле) и последующую селекцию, отбор, принятие или отвержение для его реализации в практике общения с миром вещей и миром людей. Здесь отчуждение приобретает позитивный смысл, подобный тому, какой вкладывается в отчуждение как процесс опредмечивания и овеществления. Но этот процесс с определенного момента онтогенеза начинает быть обращенным у ребенка на себя самого, свое самоопределение, выражаясь в согласии или рассогласованности, принятии или отвержении, солидарности или оппозиции, самоуглублении и самопознании.

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

Как всякая категория, предполагающая описание мотивационно-смысловой сферы личности, отчуждение представляет собой *психологическую конверсиву* (от *conversion* — превращение), т. е. понятие, несущее в себе свою противоположность и при определенных условиях оборачивающееся своей другой стороной. Психологическая конверсива может быть раскрыта



через атрибуцию амбивалентности того или иного явления, свойства (вспомним описанную Л.С. Выготским амбивалентность эмоций), а также при смещении акцентов анализа, когда осуществляется переход от одной системы отсчета в другую, например, при превращении человека из субъекта собственного действия в объект чьих-то действий. Такие конверсивы, описывающие механизмы взаимодействия человека с миром, в психологии хорошо известны: это интериоризация — экстериоризация, конформизм — нонконформизм, центрация — децентрация и др.. Тогда понятно, что отчуждение человека, когда объектом выступает, допустим, социальная группа или общество, и отчуждение самим человеком норм этого общества, есть две различные стороны процесса, представляющие собой самостоятельные линии научного анализа.

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

Естественно, что гиперболизация какой-то одной стороны двуединого процесса идентификации — отчуждения может привести к патологической однобокости личности: или к ее полной растворенности в окружающем, когда личность, подобно жидкости, способна принимать любую форму любого сосуда, полностью утрачивая свое лицо, или же к другой крайности — неприятие, отрицание, «тотальное отчуждение», эгоизм.

Очевидно, что движение по оси «идентификация — отчуждение» замыкает нас в рамках дихотомии: либо — либо. Получается: чем больше идентификации, тем меньше отчуждения субъекта и наоборот. (Обратим внимание в этой связи на утверждение З. Фрейда об амбивалентности идентификации и на мнение Ю. М. Антоняна о том, что отчуждение —

это отсутствие способности субъекта к идентификации [Антонян<sup>1</sup>, 1987]. Вместе с тем безусловно и другое: отчуждение необходимо, когда нужно увидеть что-то другими глазами, посмотреть на ситуацию, например, общения и взаимодействия субъекта как бы сверху, отстраненно.

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

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

Одной из перспективных линий изучения механизма идентификации — отчуждения является линия социогенеза, историко-культурного анализа отношений в различных религиях. Например, во многих религиях отношения с божеством выступают в форме уподобления ему, которое осуществляется различными психокультурными средствами, такими

<sup>1</sup> Антонян Ю.М. Психологическое отчуждение личности и преступное поведение. Ереван, 1987.

как ритуалы и обряды. Так, одно из главнейших христианских таинств — причастие, суть которого в соединении верующего с Христом посредством вкушения его тела и крови под видом хлеба и вина. Именно в этом обряде (таинстве евхаристии) причастник становится «со-телесником и со-кровником» Божественного Естества. При этом все причащающиеся мистически соединяются также и между собой.

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

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

Это понятие стало одним из центральных для английского этнографа, социолога и фольклориста *Виктора Тёрнера* при анализе ритуалов вступления в должность (при выборе вождя), а также для обрядов жизненных переломов: это — вехи рождения, достижения зрелости, брака и смерти. Психологическая суть явления лиминальности в обеспечении готовности субъекта к резким переменам своей судьбы. Переход на более высокую ступень в статусной иерархии обеспечивается обрядами испытания «на прочность» индивида, его физических, духовных и моральных сил. И поскольку, по словам, В. Тёрнера, «*всякое повышение статуса лежит через пустыню бесстатусности*», эти обряды сопровождаются перевертыванием статусов — унижениями, физическими лишениями, нивелировкой индивидуальных различий для человека в соответствии с формулой «Если ты претендуешь на роль вождя,

ты должен побыть в положении раба» [Тёрнер<sup>1</sup>, с. 89]. Явление лиминальности позволяет воочию обнаружить функционирование данного механизма (идентификация — отчуждение) в социогенезе.

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

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

Сохранение баланса между идентификацией и отчуждением в конкретных исторических условиях формирования индивида обеспечивает наиболее гуманное для конкретных исторических условий отношение индивида к другому индивиду в системе «я — другой» (см.Л.Н. Гумилев<sup>2</sup>, 1990).

В этой связи еще раз обратимся к исследованиям А. Валлона, предоставляющим возможность увидеть социогенез развития идентификации — отчуждения сквозь призму он-

<sup>1</sup> Тёрнер В. Символ и ритуал. М., 1983.

<sup>2</sup> Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. М.: АСТ, 2007.

тогенеза. А. Валлон, проанализировав первоначальную операцию предмышления у маленького ребенка, установил, что она имеет бинарное строение, когда недифференцированное дологическое понятие у ребенка существует в двух выражениях (например, утверждения и отрицания), которые им одновременно и смешиваются и различаются. Такие парные сочетания, по гипотезе Валлона, предшествуют единичным понятиям. Предположение Валлона о существовании подобной структуры в мышлении первобытных народов подтвердили впоследствии данные этнографии, установившие наличие пережитков «двойных понятий», таких как, например, категория двойственного числа в языке, другие формы дуальной организации общества у некоторых народов.

Единый механизм идентификации — отчуждения высвечивает один из аспектов интериоризации культурных ценностей, как в онто- и социогенезе, так и в ходе развития личности. В основе этого двуединого механизма лежит процесс уподобления установкам и личностным смыслам другого человека, социальных групп и т. д., прежде всего установок, смыслов и норм, связанных с формированием Я-концепции и нравственной сферы личности. Приходится констатировать, что конкретные способы и средства этого уподобления практически не исследованы.

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

1. Онтогенетический план выступает как необходимый момент становления личности ребенка. Ребенок должен взглянуть на себя глазами других и через других прийти к себе. Иначе говоря, благодаря отчуждению ребенок может увидеть себя глазами другого человека.
2. Функциональный план выступает в форме отчуждения того или иного продукта деятельности индивида через оценку значения результата этого продукта «для других», а затем «для себя». Действия «постановки себя на место другого» и «противопоставления себя другому»

из произвольных становятся произвольными и намеренными.

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

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

## Итоги главы

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

При анализе социогенеза отношений в детстве мы исходим из принципа исторической реконструкции, позволяющего воссоздать феноменологию отношений ребенка в различные периоды человеческой истории. Поиск адекватных инструментов изучения социогенеза детства в онтогенезе приводит к выделению особых «сквозных» явлений психической жизни ребенка — со-

циогенетических инвариантов, сохраняющих свою относительную неизменность на протяжении длительного исторического периода и передающихся из поколения в поколение детей.

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

### **Вопросы для творческого осмысления и самопроверки**

1. Какова общая познавательная ситуация изучения детства?
2. Детоцентризм, инфантицид, инфантилизм — в чем сходство и различие понятий?
3. Каковы уровни методологии науки и зачем они нужны?
4. Назовите методологические принципы в социальной психологии детства.
5. Как построить экспериментальное исследование, чтобы оно соответствовало принципу экологической валидности?
6. Для чего необходим механизм идентификации — отчуждения в развитии ребенка? Какими проявлениями в реальной жизни можно проиллюстрировать действие этого механизма?

## Становление и основные понятия социальной психологии детства

### Краткая история развития детской социальной психологии в России

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

Казалось бы, подобные сюжеты исследований развития личности ребенка изменяются, когда психологи обращаются к анализу реальных детских сообществ или внедряют модели социально-психологического, а по сути — зачастую лишь социометрического анализа межличностных отношений в детских группах. При этом, бесспорно, происходит известное приближение к реальности, но сама детская группа фактически изучается по образцу изолированного индивида. Что



---

касается социометрической диагностики межличностных отношений и ее многочисленных модификаций («выбор в действии», «выбор партнера по совместной деятельности» и т.п.), то она хоть и схватывает определенный пласт межличностных отношений в группе, но не выявляет лежащие за этим пластом глубинные слои отношений. Возникает вопрос: какова психологическая природа межличностных предпочтений? При социометрической процедуре такой вопрос лишен смысла, так как порождающая эти предпочтения совместная деятельность социальной группы оказывается вне поля зрения исследователя, работающего в рамках социометрической парадигмы изучения межличностных отношений.

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

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

дения, различные анкеты и опросные листы, статистические методы. Был выделен основной признак коллектива — это взаимодействие индивидов. Для А.С. Залужного, например, коллектив — это «взаимодействующая группа лиц, которая выявила свою способность совокупно реагировать на тот или иной раздражитель» [Залужный<sup>1</sup>, 1930, с. 212], а для Г.А. Фортунатова «*Детский коллектив — порождение определенных общественных условий, их жизнь — сложное приспособление социальной среде как системе раздражителей*» [Фортунатов<sup>2</sup>, с. 51], т.е. за социально-психологическими терминами обнаруживаются рефлексологические и реактологические позиции, и личность ребенка выступает только как индивид.

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

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

Известный исследователь детской игры А.П. Усова оп-

<sup>1</sup> Залужный А. С. Учение о коллективе. М.-Л., 1930

<sup>2</sup> Фортунатов Г. А. Изучение детских коллективов // Вестник просвещения. 1925. № 9.

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

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

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

*Третья* волна создания детской социальной психологии пришла на середину 70-х гг. и нашла отражение в работах известных педагогов и психологов: Я.Л. Коломинского, Т.А. Репиной, Л.И. Новиковой и других. В эти годы впервые заговорили именно о детской социальной психологии, о возрастной социальной психологии, о социально-психологическом подходе к изучению отношений детей в группе детского сада, о роли совместной деятельности детей как основе формирования их взаимоотношений, развития их сотрудничества и пр. Объектом изучения являлись реальные контактные группы детского сада и младших классов школы. Основными параметрами выступили: половозрастной состав и длительность существования группы, а также эмоциональные пред-

почтения и неприятия. Основными методами оказались традиционные для детской психологии наблюдение и беседа, а также социометрическая техника как социально-психологический прием. Основным признаком группы являлось непосредственное взаимодействие детей.

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

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

совместной деятельностью — система взаимодействий, предметное содержание которой и ее функции не раскрываются. Это приводит к тому, что совместная деятельность выступает только как фон, как внешнее условие проявления межличностных отношений.

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

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

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

## **Отношение как предмет социальной психологии детства**

Теоретическая важность изучения проблемы отношений обусловлена ее местонахождением на стыке ведущих областей человекознания: философии, этики, истории, этнографии, возрастной и социальной психологии, других наук, установление конструктивных связей между которыми позволит взаимообогащать эти важнейшие научные отрасли,

вскрыть новые факты и закономерности, открывающие перспективы их дальнейшего изучения.

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

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

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

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

Например, для В.Н. Мясищева отношение — «целостная система индивидуальных избирательных сознательных связей личности с различными сторонами объективной дейс-

## Социальная психология детства

### Основные категории, понятия и взаимосвязи

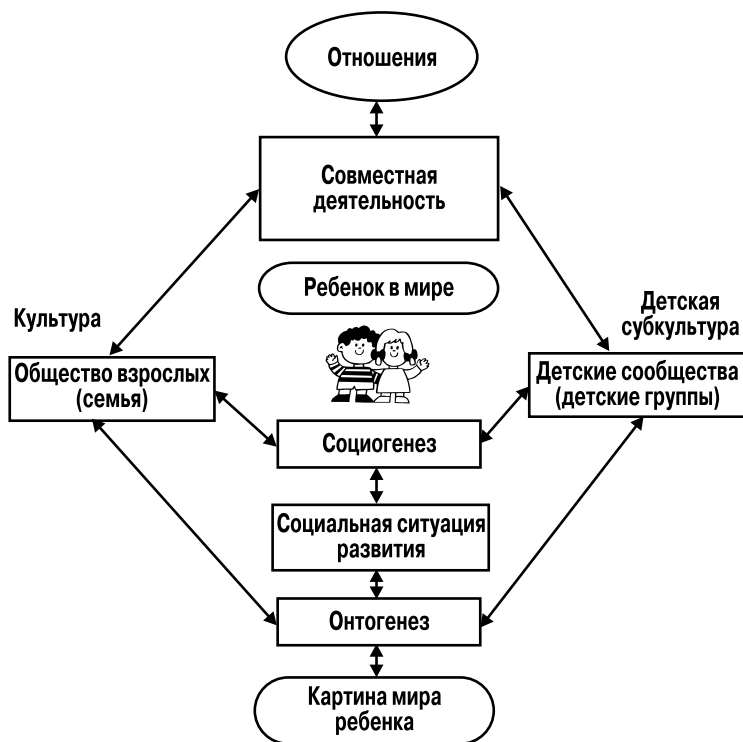


Рисунок 1.

твительности» [Мясищев<sup>1</sup>, 1995, с. 16]. Система отношений определяет характер переживаний личности, особенности ее восприятия, поведенческих реакций и пр. Положительный или отрицательный опыт взаимоотношений личности с другими людьми формирует ее систему внутренних отношений к миру. Основные положения концепции отношений В.Н. Мясищева конкретизированы в его патогенетической теории неврозов и в психотерапевтической практике.

<sup>1</sup> *Мясищев В.Н.* Психология отношений. М., 1995.

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

А для С.Л. Рубинштейна отношение — это прежде всего «родовое свойство человека, которое раскрывается через отношение одного человека к другому» [Рубинштейн<sup>1</sup>, 1997, с. 65]. Отношение выступает не только в социальном (как взаимоотношения людей), но и в познавательном плане (как отношение человека к бытию и конкретно — к истине). С.Л. Рубинштейн пишет : *«Реально мы всегда имеем два взаимосвязанных отношения — человек и бытие (мир), человек и другой человек (другие люди)...»* [Рубинштейн, 1997, с. 4]. И далее: *«Отношение к другому человеку, к людям составляет очевидную ткань человеческой жизни, ее сердцевину. «Сердце» человека все соткано из его человеческих отношений к другим людям; то, чего оно стоит, целиком определяется тем, к каким человеческим отношениям человек стремится, какие отношения к людям к другому человеку он способен устанавливать. Психологический анализ человеческой жизни, направленный на раскрытие отношений к другим людям, составляет ядро подлинно жизненной психологии.»*

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

Отношение к другому генетически является более ранней формой, нежели отношение к себе, и, по мнению С.Л. Ру-

<sup>1</sup> Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М., 1997.



бинштейна, у ребенка проявляется как осознание других прежде самого себя.

Указывая на нечеткость самого понятия «отношение» и на неразработанность путей и методов его изучения, Л.И. Божович также усматривала субъективный и объективный аспекты этого понятия, подчеркивая, что «*только через изучение отношений самого ребенка к действительности и, в первую очередь, к общественной действительности лежит путь к изучению его личности*» [Божович<sup>1</sup>, 1968, с. 61].

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

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

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

На разных стадиях развития личности каждый из аспектов отношений начинает занимать ведущее положение. Здесь необходимо учитывать два момента. Первый — это *пос-*

---

<sup>1</sup> Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М., 1995.

кость, в которой располагаются субъект и объект отношений: она может быть вертикальной (таланты и поклонники, отцы и дети и т.д.) и горизонтальной (коллеги, сверстники, друзья и т.д.). Вертикальность плоскости отношений вовсе не предопределяет однозначно направленность этого процесса, скажем, сверху вниз, а не наоборот. Второй момент — это *вектор* этого процесса: направление воздействий от одного индивида к другому, при котором каждый из них может выступать то как субъект, то как объект отношений.

Социальное пространство отношений как системы избирательных субъективных связей образуется в детском возрасте и начинается с диады «ребенок — взрослый», значительно позднее появляется возможность для отношений в диаде «ребенок — ребенок». Поскольку взрослый для ребенка выступает как «идеал», достойный подражания, и психологически его взгляд на взрослого — всегда взгляд «снизу вверх» в буквальном и переносном, смысле, то эта несимметричность социальных позиций определяет вертикальность отношений и задает вектор этого процесса — от взрослого к ребенку. Но и ребенок способен уже только фактом своего появления на свет существенно изменять стиль жизни и мотивационно-смысловые структуры взрослых, а значит, выступать непреднамеренным субъектом отношений. В рефлексивный период своего развития ребенок становится активным субъектом этого процесса, отстаивающим свое право быть личностью для взрослых и сверстников.

Кроме того, как пишет А.Н. Леонтьев, *«Первоначально отношения к миру вещей и к окружающим людям слиты для ребенка между собой, но дальше происходит их раздвоение, и они образуют разные, хотя и взаимосвязанные линии развития, переходящие друг в друга»* [Леонтьев<sup>1</sup>, 1975, с. 207].

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

<sup>1</sup> Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975.

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

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

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

В своих исследованиях Л.С. Выготский фундаментально разрабатывал проблемы высших психических функций прежде всего на материале развития познавательных процессов — памяти, внимания, мышления и речи. Он писал: «Центральной проблемой при объяснении *всех* высших форм поведения является проблема *средств*, с помощью которых

человек овладевает процессом собственного поведения (курсив мой. — В.А.)» [Выготский<sup>1</sup>, 1982, с. 155].

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

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

Новым этапом в разработке этих проблем является концепция сознания, развиваемая А.Н. Леонтьевым и его школой. "Сознание — это не мышление плюс восприятие, плюс память, плюс умения и даже не все эти процессы, вместе взятые плюс эмоциональные переживания. — Сознание должно быть психологически раскрыто не как знание только, но и как *отношение*, как *направленность* (курсив мой. — В.А.)» [А.Н.Леонтьев<sup>2</sup>, 1975, с. 235]. Эта мысль о сознании как отношении субъекта к миру обретает в теории деятельности свою конкретную форму и приводит к введению понятия «личностный смысл» (по А.Н. Леонтьеву, «значение-для-меня»), обозначающего базовую единицу сознания личности. «Конкретно-психологически такой сознательный смысл создается отражающимся в голове человека объективным отно-

<sup>1</sup> *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. М., 1982—84.

<sup>2</sup> *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. М., 1975.

шением того, что побуждает его действовать, к тому, на что действие направлено как на свой непосредственный результат» [А.Н.Леонтьев, 1975, с. 290].

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

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

**А.В. Петровский (1924-2006)** — российский психолог, философ, педагог, специалист в области истории психологии, психологии личности, социальной психологии, психологии развития. Автор концепций деятельностного опосредствования межличностных отношений, развития личности, трехфакторной модели «значимого другого».

## **Понятие социогенеза. Социогенез и социальная ситуация развития**

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

Основная идея социогенеза была сформулирована В. Вундтом и заключалась в том, что психолог имеет дело не с абстрактным человеком, а с человеком определенной страны и эпохи, взаимодействующим в социокультурном контексте с другими людьми. Закономерности социогенеза являются предметом исторической психологии, изучающей психологию

ческие особенности становления познания, мировосприятия, строя личности, усвоения обычаев и ритуалов в разные эпохи, а также предметом этнопсихологии и исторической этнологии. Феноменология социогенеза предельно обширна: от описания того или иного способа мышления, памяти как «исторических стилей», к воссозданию психологического портрета индивида или социальной группы до анализа ментальности целого народа в определенную эпоху. История личности в социогенезе представляется процессом взаимодействия инвариантных (по отношению к определенным временным промежуткам) и исторически изменчивых моментов. Изучение социогенеза в русле психоанализа (З. Фрейд, К.-Г. Юнг) было продолжено в американской психоистории, возродившей биографический метод анализа личности и социальной группы (семьи).

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

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

При таком понимании ситуация — это всего лишь обстановка, характеризующаяся беспредметными, формальными отношениями — совокупностью пристрастий, притяжений, влечений, побудителей, валентностей и др. Перспективным, но

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

Центральным вопросом такого исследования является вопрос о соотношении социо- и онтогенеза. Действительно ли эти две линии развития «сосуществуют» каждая сама по себе, либо они, сложно переплетаясь, влияют друг на друга? Для школы Д.Б. Эльконина ясно, чтобы понять закономерности развития детства, т.е. всю полноту его связей с обществом, онтогенез ребенка необходимо представить *в историческом ряду онтогенезов* [А.Венгер, В. Слободчиков и др.<sup>1</sup>, 1988] /курсив мой — В.А./ . Среди психологов предельно четко проблема соотношения социо- и онтогенеза была сформулирована Л.С.Выготским: «*Социогенез — ключ к высшему поведению*» [Выготский<sup>2</sup>, 1984, с.57]. Особое значение социогенез приобретает в изучении онтогенеза; при этом первый, по убеждению М. Мид, является ключом к изучению второго.

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

Эти категории активно использовались и используются в психологии в качестве объяснительных принципов развития ребенка, но не в качестве основного предмета исследования, поскольку, как отмечается во многих работах, связь между социогенезом и онтогенезом развития ребенка, а также механизмы их перехода практически не представлены в психологии

---

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

2 Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1982—84. Т. 4.



детства. Конкретизацией представлений о социогенезе в психологии и является введенное Л. С. Выготским понятие «социальная ситуация развития».

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

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

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

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

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

*Объектом анализа* в социальной психологии детства является не только и не столько отдельный ребенок в широком

контексте трех его составляющих — возраста, истории, культуры, сколько детская группа, *детское сообщество*, его социальный смысл для современности и в исторической ретроспективе.

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

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

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

Чтобы понять ситуацию развития детской группы, необходимо во-первых, определить ее место в социальной структуре общества и, во-вторых, найти на исторической оси социогенеза линию, которая соответствует положению детской группы этого возраста на различных этапах развития общества. (см. рис.2)

Если мы рассмотрим, к примеру, аналогии современного дошкольного детства на самых ранних этапах социогенеза в

### Пространство исследования отношений ребенка в социальной психологии детства

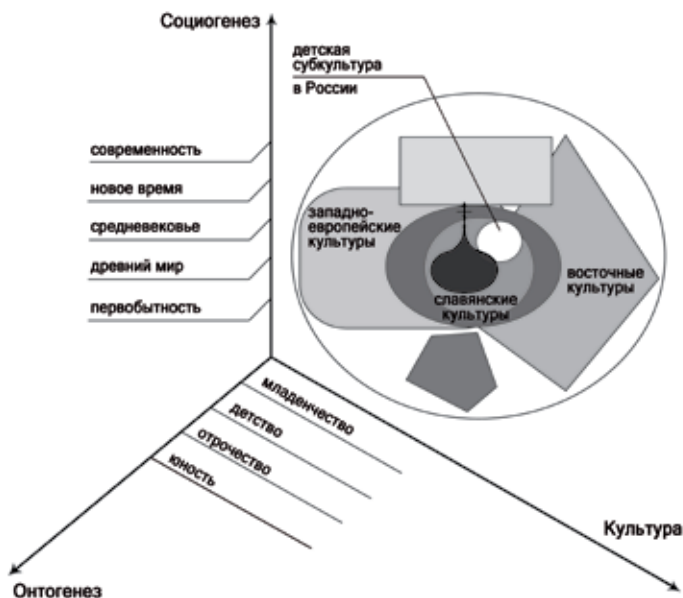


Рис.2. Ребенок в мире — на пересечении возраста, истории, культуры

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

Следовательно, социальные корни современных возрастных классов детства (дошкольники, младшие школьники, подростки) кроются в истории культуры. И увидеть то, какое место и какую роль играл тот или иной возраст детства в социогенезе, это значит, раскрыть и объяснить то, каков социальный смысл детского коллектива, зачем возникло детское сообщество. К заданному в социальной ситуации развития историко-культурному содержанию ребенок приобщается через *совместную деятельность* со взрослыми и сверстниками.

## **Социогенез совместной деятельности в детской группе**

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

С развитием и усложнением культурных форм совместная деятельность в детском сообществе постепенно начинает отделяться от труда взрослых, приобретая при этом черты подражания ему. Появляются игрушки как символическая замена реальных орудий труда. Детство удлиняется, у детей

высвобождается время для идеального воссоздания в условных формах жизни взрослых — появляется сюжетно-ролевая игра. В этот период возникают, как отмечает Д.Б. Эльконин, детские сообщества, в которых дети, освобожденные от забот о собственном пропитании, но органически связанные с жизнью общества, начинают играть, заимствуя игровую технику из ритуалов взрослых.

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

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

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

активности в художественной, изобразительной, технической и конструктивной сферах жизнедеятельности.

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

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

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

ленности и закрытости неформальных молодежных групп и потому ослабления возможностей социального контроля усиливается податливость подростков групповым влияниям и совместная деятельность в таких группах может приобретать асоциальную, а порой — и антисоциальную направленность.

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

## **Деятельностное опосредствование и его роль в формировании отношений**

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



ально значимой деятельности. Этот принцип открывает возможность обнаружения сложной многоуровневой структуры межличностных отношений в коллективе, представляющей собой определенные слои групповой активности.

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

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

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

Безусловно, поверхностный слой отношений доступен экспериментальному анализу и в детской группе уже в среднем и старшем дошкольном возрасте. Эти отношения как непосредственные субъект-объектные связи эмоционального плана зарождаются и формируются в онтогенезе довольно рано. Но с того самого момента, когда не только отдельные индивиды, а группа сверстников как целое начинает выступать для ребенка в качестве реальной силы и объекта его действий, ориентаций, влияний, мы можем говорить о воз-

никновении глубинного слоя взаимоотношений и, соответственно, зарождении смысловой сферы личности. Это происходит тогда, когда совместная деятельность детей из суммы индивидуальных деятельностей, где совместность определяется чисто внешними моментами — единством места и времени, — превращается в деятельность взаимодействующую, обладающую общими целями, содержанием, задачами, т.е. когда совместная деятельность становится кооперативной.

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

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

В гуманных отношениях воплощено развитие и проявление важнейшей личностной субстанции — категории *совести*, т.е. внутреннего различения субъектом добра и зла, в котором отзывается одобрение или осуждение каждого поступка (своего и чужого), с точки зрения нравственной цензуры. Если проявляется отношение к человеку как к цен-

ности, другой человек приобретает личностный смысл это и есть гуманные отношения, которые выступают как *идеальная норма*, обеспечивающая ребенку оптимальное жизненное равновесие и развитие. Э. Эриксон об этом пишет: «*Только постепенное нарастание чувства идентичности, основанное на личном опыте социального здоровья и культурной солидарности, в конце главного кризиса детства, сулит тот периодический баланс в человеческой жизни, который... — способствует чувству гуманности*» [Эриксон<sup>1</sup>, 1996, с. 36].

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

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

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

Важность изучения генезиса гуманных отношений была вызвана необходимостью поисков возможных детерминант

---

<sup>1</sup> Эриксон Э.Г. Детство и общество. СПб., 1996.

того поведения личности, которое осуществляется ею в группах высокого уровня развития в соответствии с *принципом деятельностиного опосредствования*.

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

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

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

Чтобы раскрыть природу деятельностиного опосредствования применительно к детской группе, необходимо ответить на вопрос: каковы основные *признаки совместной деятельности*? Они могут быть обозначены следующим образом. Совместная деятельность, во-первых, представляет собой единство всех членов группы по месту, времени и действию. Во-вторых, все участники совместной деятельности объединены общей целью ее осуществления. Это значит, что индивидуальные цели каждого должны совпадать, либо групповая цель должна стать целью каждого участника. В-третьих, совместная деятельность

предполагает наличие заданной сетки обязанностей членов группы. В-четвертых, совместная деятельность предполагает наличие связей ее участников между собой, их взаимозависимость в процессе деятельности. Эти связи существуют в форме вербальных контактов, общения, обмена действиями и оценками. В-пятых, совместная деятельность в детской группе происходит на фоне совместных переживаний, благодаря которым в детской группе особой силы достигают социально-психологические эффекты подражания взрослым и сверстникам, уподобления себя им и их себе.

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

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

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

*Отличительными признаками совместной деятельности являются:*

- 1) пространственное и временное соприсутствие участников, создающее возможность непосредственного личного контакта между ними, в том числе обмена действиями, информацией, а также взаимной перцепции;
- 2) наличие единой цели — предвосхищаемого результата, отвечающего общим интересам и способствующего реализации потребностей каждого из включенных в совместную деятельность индивидов;
- 3) наличие системы организации и руководства, которые воплощены в лице одного из участников, наделенного особыми полномочиями (лидера), либо распределены между ними;
- 4) разделение процесса совместной деятельности между

участниками, обусловленное характером цели, средствами и условиями ее достижения, составом исполнителей и пр.

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

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

На основе многочисленных исследований становится возможным выделить *стадии развития совместной деятельности в детской группе*: от эмоциональной совместности в диаде «взрослый-ребенок» (мать — дитя) во младенчестве к стадии предсотрудничества со сверстниками в младшем дошкольном возрасте, затем в среднем дошкольном — к совместным действиям с партнером по игре с элементами сотрудничества. Лишь к концу старшего дошкольного — началу младшего школьного возраста совместная деятельность достигает стадии взаимного согласования и соучастия в различных сферах деятельности детей, появляются так называемые «играющие коллективы» сверстников с общностью требований, единством цели, чувством «Мы».

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

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

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

Посредством совместной деятельности реализуются отношения детей друг к другу (в том числе и дружеские привязанности), опредмечиваясь в конкретных действиях, обмене информацией, взаимопомощи. Если цели совместной деятельности оказываются сугубо индивидуалистическими, например — в ситуации конкуренции, то отношения между участниками детской группы могут сопровождаться взаимной

недоброжелательностью и завистью. Если же цель совместной деятельности является социально значимой для всех и каждого, то и взаимоотношения оказываются, как правило, построены на содействии, «соучастовании», солидарной идентификации.

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

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

Наконец, проявление межличностных отношений, а также формирование личности ребенка опосредствуют содержательные, смыслообразующие характеристики совместной деятельности детей в группе, то, ради чего, во имя каких ценностей она осуществляется. Какие взаимоотношения возникнут и укрепятся в детской группе, какой будет сама эта группа, в какой мере она будет способна формировать личность ребенка, определяется тем, какая совместная деятельность объединяет детей или подростков в группу, каковы ее цели (индивидуальные или коллективные), каково ее содержание (социально ценное или асоциальное), какова степень ответственной зависимости всех ее участников. Совместная деятельность, «продуцируя» межличностные отношения, сама при этом является тем средством, с помощью которого отношения в детской и подростковой группе могут быть преобразованы.



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

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

## **Развитие форм совместной деятельности ребенка в онтогенезе**

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

Жизненный опыт маленького ребенка (в том числе и нравственный) первоначально приобретается в ситуации непосредственного контакта, взаимодействия со взрослым. Именно в этой ситуации формируется первичная идентификация со взрослым, возникает ощущение общности с ним. По всей вероятности, ситуация непосредственного контакта является условием формирования взаимоотношений в диаде «мать-ребенок», усвоения ребенком элементарных норм и запретов. Постепенно появляются игрушки, предметы обихода, другие взрослые: ситуации взаимодействия усложня-

ются, ребенок становится все более самостоятельным, снижается необходимость в непосредственном контакте, т. е. эти отношения становятся все более опосредствованными.

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

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

Гуманные формы поведения и сотрудничества ребенка и взрослого, ребенка и сверстника, первоначально возникающие в ситуациях физического и вербального контакта (не сделать больно, помочь, утешить и т. д.) постепенно становятся все более многообразными, дифференцированными. С возрастом ребенка его гуманное отношение к сверстнику все меньше нуждается в опоре на внешние стимулы: взаимодействие лицом к лицу сменяется другими, более опосредствованными формами. Однако эти более поздние образования своим появлением обязаны первоначальной ситуации

взаимодействия и сотрудничества — совместной деятельности интерактивного типа. В последующем интериоризация норм позволяет переносить «образ» морального поведения в различные ситуации деятельности, распространять его на индивидуальные формы деятельности и на условия, не предполагающие внешнего контроля (ребенок наедине с собой).

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

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

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

## Итоги главы

Пристальный интерес к социальной жизни детей в России в рамках развития детского сообщества и игровой деятельности подготовил возможность возникновения такой междисциплинарной области исследования как социальная психология детства, рассматривающую детство как особую психосоциокультурную категорию, предметом которой являются отношения, опосред-

тованные совместной деятельностью ребенка с миром, другими людьми (взрослыми и сверстниками), а также закономерности порождения этих отношений, их функционирования и целенаправленного формирования в конкретно-исторической социальной ситуации развития. Сами отношения выступают в двух ипостасях: как взаимоотношение, общение (т.е. *отношение С...*) и как социальная установка, ценностная ориентация (т.е. *отношение К...*).

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

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

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

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

## Вопросы для творческого осмысления и самопроверки

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

## Заключение по I разделу

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

Одной из таких попыток является социальная психология детства, рассматривающая детство как результат социо-

генеза детско-взрослых отношений, в центре внимания которой находятся различные социальные группы: это семья и школьный класс, детские игровые сообщества и проксимические группы, желаемые ребенком, а также макросоциальные группы (региона, населенного пункта, страны), к которым ребенок считает себя принадлежащим.

Предметом социальной психологии детства являются отношения, опосредствованные совместной деятельностью ребенка с миром, другими людьми (взрослыми и сверстниками), а также закономерности порождения этих отношений, их функционирования и целенаправленного формирования в конкретно-исторической социальной ситуации развития.

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

Основными экспериментальными подходами (принципами) к исследованию онтогенеза отношений ребенка в социальной психологии детства выступают: принцип смены социальной позиции ребенка, проявляющийся, в частности, в приеме постановки себя на место другого в ситуации личностного выбора, и принцип построения картины мира (мироконструирования). Как экспериментальный подход к изучению отношений ребенка к миру, другим людям и себе самому в визуальном плане он положен в основание экспериментальных моделей визуальной социопсихологии детства. Метод визуальной социопсихологии в изучении детской субкультуры предоставляет возможность разработки *детского общественного мнения* — внимания взрослых к оце-

ночным суждениям различных возрастных, региональных, и пр. групп детей относительно проблем, событий и фактов действительности. Детское общественное мнение — это рассчитанное на перспективу общественное мнение завтрашнего дня.

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

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

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

*Мотивационный* план совместной деятельности представлен личностно-смысловыми отношениями, изучение которых: связано с ответом на вопрос: Ради чего, во имя кого, ради каких ценностей осуществляется совместная деятельность?

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

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



Раздел II

# **Социогенез отношений ребенка в семье и детском сообществе**



## Глава 3

# Генезис отношений ребенка в процессе эволюции семьи

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

### Семья как социальная группа

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

Эти структурные характеристики семьи, имея относительную независимость, представляют собой ее социально-психологическое единство. Полноценной семьей является такая, которая имеет в наличии все структурные компоненты отношений — супружеские, родительско-детские, детско-

родительские. В реальности, однако, семья может быть неполной. Наиболее распространенной формой неполной современной семьи является семья без супружества, когда лишь один из родителей (обычно мать) воспитывает детей. Достаточно распространена сегодня бездетная семья (семья без родительства), в которой супруги не могут или не хотят иметь детей. Возможна и семья, в которой отсутствуют первые два компонента — это живущие «своим домом» дети — братья и сестры, при этом старшие (совершеннолетние) берут на себя функции кормильцев для младших.

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

## **Исторические периоды развития семьи и положение (статус) ребенка**

**1 период — эпоха первобытности.** В древнейшем сообществе в силу строгих половых табу, существовало жесткое обособление мужчин от женщин во всех сферах деятельности в течение достаточно продолжительного времени (например, считалось, что общение с женщиной неблагоприятно для успешной охоты (Фрезер, 1980)). Поэтому маленький ребенок

первоначально оказывался с матерью, а спустя некоторое время, — в условиях, так сказать, «первобытного детсада», где воспитателями были женщины или девочки-подростки, не занятые в общественном труде в силу слабости, болезни, увечья и пр. Маленький ребенок был предоставлен природе и случаю, выживали сильные и крепкие. Своего отца он не знал никогда, у него был лишь породитель. Подрастая, мальчик переходил в мужскую группу своего рода, а девочка оставалась в женско-детской. Таким образом, «родовая коммуна», состоящая из мужской и женской групп, была той организацией, которая обеспечивала и вскармливание, и первичное воспитание ребенка на самых ранних этапах социогенеза. При этом родителями ребенка считались все члены общины.

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

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

Подтверждением тому — существующая практически во всех так называемых архаичных культурах *половая сегрегация* — традиционная форма раздельного воспитания мальчиков и девочек с определенным возрастом. Возникновение ее уходит своими корнями в первобытную древность, когда подросшие мальчики переходили жить в мужские поселения, а девочки оставались в женских. Стихийная половая сегрегация наблюдается и по сей день в игровых объединениях старших дошкольников и младших школьников, а в некоторых восточных культурах служит основой для формирования детских сообществ однополого состава, формой организации которых

являются так называемые *молодежные дома* (дома юношей и дома девушек), в которых молодые люди проводят все свободное время. По сей день сохранились «мужские дома» в некоторых странах Азии, Африки и Южной Америки, где мальчики, традиционно избегая общения с матерями и сестрами, совместно питаются, отдыхают, общаются — и так вплоть до женитьбы. По наблюдениям ученых-этнографов, в возрасте 6 — 7 лет африканские дети, как правило, избавляются от опеки матери и переселяются в особые детские хижины, переходя под патронаж своих, соответственно, дедушек (мальчики) и бабушек (девочки). Особенно рельефно половая сегрегация проявлялась во время возрастных *инициаций*.

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

Пережитками такого явления на российской почве являются деревенские посиделки, а так же так называемые молодежные «девичники» и «мальчишники», обычно организуемые перед свадьбой. В европейских странах мужские дома эволюционировали в рыцарские союзы, тайные общества, «мужские клубы». Что касается женских домов, то они кое-где сохранились лишь в странах Юго-Восточной Азии, Центральной Африки, в Японии они со временем переродились в институт гейш.

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

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

**2 период развития семьи.** Следующий этап семейного развития — возникновение *парной семьи* — первичного относи-

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

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

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

**3 период развития семьи.** Следующий этап эволюции семьи связывается с возникновением частной собственности и возникновением моногамной *патриархальной семьи*, основанной на экономической и психологической зависимости жены от мужа и детей от родителей. Ребенок, приобретая единственного кормильца в лице родителя-отца, оказывался объектом попечения большого количества родственников со стороны отца и матери, однако утрачивал ту меру самостоятельности, которую имел ранее, поскольку его мать также лишалась всех своих привилегий и свобод, попадая в полную тотальную зависимость от мужа. В Древней Греции отцовское право предполагало возможность продажи отцом своих детей в рабство при экономических затруднениях, а жена для грека — только мать рожденных в их браке детей, домоправительница и надсмотрщица за его рабынями. Женская дискриминация еще в

большей степени распространялась на детей женского пола: почти во всех древних культурах рождение мальчика сопровождалось торжественными и радостными обрядами, в то время, как рождение девочки могло сопровождаться траурными церемониями. В некоторых культурах такая практика наблюдается по сей день, а в современной России, по данным демографов, рождение мальчиков для родителей и близких родственников предпочтительнее появлению девочек.

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

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

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

Таким образом, современная родительская любовь выросла на древе человеческой культуры совсем недавно. Это



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

## Эволюция архетипического семейного треугольника в России

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

Русская патриархальная семья — достаточно большая социальная общность, объединяющая 3 — 4 и более поколений ближайших родственников, а также работников, нахлебников, приемышей и пр. Такая семейная община, владеющая земельными угодьями и хозяйственным имуществом, могла

занимать целое поселение (вот почему в некоторых российских деревнях по настоящее время — большинство жителей имеют одну фамилию). Семья могла насчитывать до 250 человек, оставаясь стабильной в течение 150 — 200 лет.

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

Этих взглядов до 60-х годов XIX века придерживалось подавляющее большинство населения России, и не только русское. Многодетность была традиционной и устойчивой, потребность в детях была очень высокой и основывалась на *чадолубии*. Однако эмоциональное отношение к детям было исключительно сдержанным, отцу патриархального семейства Домостроем запрещалось даже играть с ребенком, а великовозрастному сыну, например, «у родителей речей перебивать не надлежит и ниже прекословить, и других их сверстников в речи не впадать, но ожидать пока они выговорят» и пр. [Юности честное зеркало<sup>1</sup>...1990, с.47].

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

В конце XIX и особенно в постреволюционное время в России сформировалась иная ценностная ориентация на семью как **супружество**, когда браки заключаются по сердечной склонности молодых людей при их относительном юридическом и экономическом равенстве, при этом дети рассмат-

<sup>1</sup> Юности честное зеркало. М., 1990.

ривались как неизбежное дополнение к браку, а не цель его. Особо уродливые проявления эта установка получила в 20-е годы XX в., когда под девизом А.М. Коллонтай «Дорогу крылатому Эросу!» была объявлена полная сексуальная свобода женщины, в том числе и свобода от воспитания рожденных в подобном сожителстве детей.

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

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

**Социальный инфантилизм — формирование таких жизненных установок, при которых субъект избегает принятия ответственных решений в значимых ситуациях, возлагая**

### Эволюция «семейного треугольника» в истории российской культуры

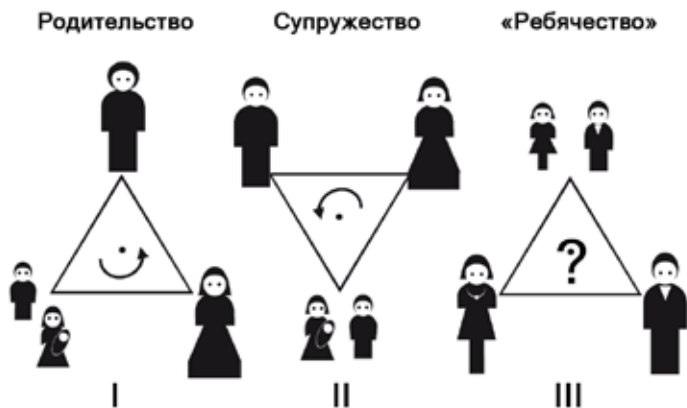


Рисунок 3.

**«бремя выбора» и ответственность за его результаты на других людей, в частности, на родителей, близких.**

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

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

II стадия характеризуется преобладанием ценностей *супружества* как относительного равенства мужа и жены при отсутствии социального статуса или низким статусе ребенка и, наконец, III стадия — «ребячество» в буквальном значении этого слова (согласно трактовке Вл. Даля [Даль<sup>1</sup>, 1981]) помещает на вершину архетипического треугольника дитя, именно оно становится психологическим центром семьи, главным заказчиком и потребителем всяческих благ.

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

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

<sup>1</sup> *Даль В.* Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М., 1981.

и не имела чинов, поскольку чин женщины, если она не была придворной дамой, определялся чином ее мужа или отца.

В XVIII веке в России среди дворянства считается, что у детей должен быть мир взрослых интересов, а детство — период, который нужно пробежать как можно скорее, но в XIX веке появляется «детская комната», в которой царит образованная женщина гуманистических взглядов. Правда, низшие сословия от этих взглядов были далеки, но в даже семье бедной крестьянской семье особое, высокое «ангельское место» (напротив красного угла над печкой) было отдано детям. *Фактическая ценность детства* как традиционного чадолюбия была в России на высоком уровне. Для российской традиции было характерно невмешательство взрослых в детский быт, признание их игровой автономии, предоставление им физического пространства для игр: игровые постройки не разрушались, игрушки не выбрасывались, а мастерились старшими членами семьи — дедушками и бабушками. Все эти обстоятельства оказывались благотворными для существования уникальной *детской субкультуры* с ее особым бытом и бытием, с детским фольклором, правовым кодексом и др. формами детской жизни, сохраняющимися на протяжении столетий и передающимися изустно от одного детского поколения к другому. Другим важнейшим свидетельством глубинного уважения к ребенку явилось существование особого чина детской святости в русском православии — благоговейное отношения к ребенку «как наследнику Царства Божия» и почитания детей, причисленных к лику святых<sup>1</sup>.

## Итоги главы

Семья с социально-психологической точки зрения представляет собой соответствующую исторически сложившимся нормам и ценностям данного общества социальную группу, объединенную формируемой в совместной деятельности совокупностью отношений: супругов между собой, родителей к детям и детей к

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

родителям, а также детей между собой, проявляющихся в любви, привязанности, заботе, интимности. Положение ребенка в семье эволюционировало от отношений «объекта при матери» через экономическую и психологическую зависимость от взрослых, родителей — к отношениям паритетности.

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

Взгляд на ребенка через призму демографии показывает, что дореволюционная Россия — страна очень высокой рождаемости. Многодетность была традиционной и устойчивой, потребность в детях была очень высокой и основывалась на *чадолюбии* при внешне сдержанном эмоциональном отношении к детям. Социальные потрясения, женская эмансипация, *снижение потребности* в детях и др. причины привели к появлению в России конца XIX — начала XX вв. *нового типа рождаемости*, основанного на **малодетности, позднем вступлении в брак или осознанном безбрачии и ослаблении чадолюбия**. Последствия этих процессов сказываются в настоящее время. Это, с одной стороны, увеличение количества детей без семьи, воспитывающихся в гос. учреждениях, рост детской беспризорности и безнадзорности в семьях, один из самых высоких в мире уровень абортот и пр., а с другой, как ни парадоксально, — формирование у части родителей особой эмоциональной связи с ребенком, повышение статуса детства в обществе, «*детоцентризм*» как основа репродуктивной мотивации нового типа.

## Вопросы для творческого осмысления и самопроверки

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

## Сказка как социогенетический инвариант семейных отношений

Поиск адекватных инструментов изучения социогенеза детства в онтогенезе приводит к выделению особых «сквозных» явлений психической жизни ребенка — *социогенетических инвариантов*, сохраняющих свою относительную неизменность на протяжении длительного исторического периода в передающихся из поколения в поколение. Инвариантами детской субкультуры является многие формы детского фольклора, детский правовой быт, а так же игры, которые сохраняются и изустно передаются из поколения в поколение детей. Одной из таких сквозь время проходящих инвариантов детской жизни является **сказка**.

### Гипотезы происхождения сказки

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

Откуда взялась сказка? Существуют различные гипотезы происхождения сказки. Одна из них — *антропологическая*, ее последователи (Ван Геннеп, Б.Малиновский) видели в сказке непосредственное отражение некогда живых пред-



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

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

Почему в истории культуры большинства народов возникла необходимость появления такого странного, с утилитарной точки зрения, феномена — детской сказки? Какова ее роль в процессе социализации? И зачем ребенку сказка? Существуют различные версии значения для ребенка сказок, которые в общем сводятся к тому, что *сказка является особым средством усвоения ребенком окружающей действительности*. Тогда почему ребенок, перед которым открыт мир в его первоизданной непознанности, разнообразии, яркими красками, предпочитает ирреальное отображение сказочного мира — реальному? Откуда в нем потребность в небылицах, вымысле, нелепице? Почему так сильна любовь ребенка именно к волшебным сказкам с их архаикой и алогичностью?

Сказка как средство воспитания потому, вероятно, блестяще выполняла функции «назидания, развлечения, устра-

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

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

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

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

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

## Историко-культурный анализ сказки с позиции внутрисемейных отношений

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

Необходимость анализа этих отношений в социогенетическом исследовании социальной психологии детства обусловлена не только тем очевидным обстоятельством, что семья в ходе истории человеческого общества является для ребенка той естественной питательной средой, в которой осуществлялась первичная социализация ребенка, но, прежде всего тем обстоятельством, что она (семья) представляет собой для ребенка социальную группу, воплощающую живую микро-модель общества в целом, что представлено в сказках. *Народная сказка в поэтической художественной форме дает общественно-типизированные образцы социально-психологических отношений в семье: супругов между собой, родителей к детям и детей к родителям и между собой, отношение к старшим членам семьи, другим родственникам*. Типы отношений в семье с момента ее возникновения в истории культуры и до наших дней претерпели существенные изменения, что не могло не найти своего отражения в сказке как особой форме выражения общественного сознания. Подобно археологическому культурному срезу сказка многослойна, в ее композиции, образах, деталях, языке можно обнаружить исторические свидетельства и элементы различных эпох, находящихся в едином временном «сказочном» пространстве.

Историко-культурный анализ сказок дает представление об эволюции института семьи и внутрисемейных отношений с глубокой древности и до Новейшего времени. В сказках достаточно отчетливо проступают три основные исторические

эпохи формирования семейных отношений в культуре. Первая эпоха — древнейшая, архаичная. Эпоха первобытности связана с началом разложения родового строя, при котором брачно-родственные отношения представлены в форме объединений родового типа. Это — эпоха примитивной демократии, равенства всех членов родовой семьи. Изображение семейных отношений в сказке этого периода не знает четкой иерархии по половозрастному типу, в ней звучит эпическая идея единения; главный герой не выделен, либо его образ очерчен без откровенной идеализации. Примером такой «сказочной семьи» может служить известная «Репка», в которой люди наравне с животными, объединяясь общей земледельческой целью, действуют сообща. Это выражение идеалов равенства и спаянности людей в первобытно-общинный период социогенеза. Вторая эпоха — древняя. Она связана со становлением моногамной семьи, расцветом патриархальной (большой) и появлением нуклеарной (малой) семьи. В сказках, отражающих этот период заметно выражена иерархия во внутрисемейных отношениях: супружеских (главенствующая позиция мужа и подчиненная — жены) и родительско-детских (полное подчинение воле родителей, их особое отношение к младшему из детей, часто пренебрежительное, насмешки старших братьев или сестер над самым младшим). В сказках этого периода, отображающих строгую половозрастную иерархию, могут обнаружиться и еще более древние слои семейных отношений — своеобразные исторические реликты отношений, допустим матриархата — женского приоритета или минората — предпочтения младшего сына старшему в праве наследования. Такой отгосок матриархата можно найти в сказке о чудесной тотемной супруге — волшебнице, принявшей звериный облик и, вследствие нарушения супругом установленных ею запретов (табу), покидающей своего мужа. Тем самым она лишает его своего покровительства и обрекает на тяжкие испытания (как в сказке «Царевна-лягушка»). Пережиток древнейшего инфантицида — умерщвления детей, а также предпочтения младшего сына старшему можно найти и в сказке «Мальчик-

с-пальчик». В ней родители оставляют в лесу своих семерых детей на съедение диким зверям, и лишь благодаря смелости и находчивости самого маленького из них, перехитрившего людоеда и овладевшего его чудесными сапогами-скороходами и кошельком, все оканчивается благополучно.

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

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

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

трое колпаков железных порвать», прежде чем обрести мужа («Финист — Ясный Сокол») и пр..

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

Сказка, обнаруживая в себе пласты «различной древности», дает представление (особенно в своих ранних периодах) об *идеальной семье*, а значит, как справедливо отмечает В.Я. Пропп: «Сказка — не только вчерашний день, но мечта о будущем» [Пропп<sup>1</sup>, с 143].

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

Так, И.А. Гончаров пишет о детстве Обломова: «...Он в бесконечный зимний вечер робко жметя к няне, и она нашептывает ему о какой-то неведомой стране, где нет ни ночей, ни холода, где совершаются чудеса, где текут реки меду и молока, где никто ничего круглый год не делает, а день-деньской только и знают, что гуляют все добрые молодцы, такие, как Илья Ильич, да красавицы, что ни в сказке сказать, ни пером описать... Взрослый Илья Ильич, хотя после и узнает, что нет добрых волшебниц, хотя и шутит он с улыб-

<sup>1</sup> Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. М.: Лабиринт, 2002.

кой над сказаниями няни, но улыбка эта не искренняя, она сопровождается тайным вздохом: *сказка у него смешалась с жизнью*, и он бессознательно грустит подчас, зачем сказка не жизнь, а жизнь не сказка... И старик Обломов, и дед выслушивали в детстве те же *сказки, прошедшие в стереотипном издании старины, в устах нянек и дядек, сквозь века и поколения*» (Курсив мой — В.А.) [Гончаров<sup>1</sup>, с. 138—139].

Влияние сказки на формирование личности ребенка XIX в. трудно переоценить; известно, что А.С. Пушкин с восторгом говорил о сказках: «Что за прелесть эти сказки! Каждая есть поэма!», а что такое сказка для ребенка XX в.? По мнению А.В. Запорожца, ценность сказки в том, что «она способствует активному сопереживанию персонажам, постановке себя на их место, действию, как бы, от их лица», благодаря сказке во многом, открывается смысл и моральная значимость человеческих поступков. А с точки зрения К.И. Чуковского, «...до семи-восьмилетнего возраста сказка для каждого нормального ребенка есть самая здоровая пища — не лакомство, а насущный и очень питательный хлеб» [Чуковский<sup>2</sup>, с. 429].

## **Социогенетический анализ сказки в онтогенезе с помощью методики «Лото»**

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

Построить такой эксперимент оказывается возможным благодаря тому, что сложившийся тип семейных отношений,

<sup>1</sup> Гончаров И.А. Обломов. М., 1965.

<sup>2</sup> Чуковский К.И. От двух до пяти. М., 1981.

который усваивает ребенок, фиксируется не только в идеальных образцах и установках, но реально «опредмечивается» в окружающих ребенка материальных объектах, запечатлевается в них (достаточно вспомнить семейные реликвии). За миром предметов отчетливо просматривается мир семьи и личностная перспектива социальной позиции ребенка, реальных и идеальных полоролевых представлений.

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

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

Дети-дошкольники 4,5 — 6,5 лет 80-х годов XX века в первой серии эксперимента распределяли карточки с изображением предметов на «мамино» и «папино» планшетах. Набор карточек включал, как чисто женские (спицы и клубок шерсти; помада и духи и пр.), так и чисто мужские (футбольный мяч, бритвенный прибор, молоток с гвоздями и др.), так и нейтральные по характеру предметы, т.е. предметы отдыха



и быта (кресло, телевизор, пылесос и др.), а также «сказочные» предметы (сапоги-скороходы, волшебная палочка и пр.). Именно при раскладе детьми нейтральных предметов особенно отчетливо проявился характер взаимоотношений в семье, распределения в ней ролей и обязанностей между взрослыми, а сказочные предметы раскладывались на «волшебные» и «неволшебные». Затем, из всего комплекта карточек каждый ребенок должен был выбрать карточки с теми предметами, которые понадобятся ему во взрослой жизни. Этот этап является наиболее важным для анализа того, как идеальные образцы семейных отношений, дошедшие до нас в описаниях сказочной семьи, влияют на детские представления о семейных отношениях, как они пересекаются и пересекаются ли с современными.

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

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

В то же время для мальчиков и для девочек оказываются достаточно притягательны те моральные эталоны мужественности и женственности, зафиксированные в сказочных персонажах. Особенно притягателен для детей образ чудес-

ной невесты, а затем супруги Василисы Премудрой, воплощающий в себе исконно русский, патриархальный и буквально домостроевский идеал женщины — мудрой жены и Ненаглядной Красоты.

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

Таким образом, в сказках ребенку открывается «идеальный» тип взаимоотношений и соответствующие полу образцы поведения, имеющие культурно-историческую природу. Предложенные детям конца 80-х годов картинки с изображением предметов реальной и сказочной жизни, становились стимулом для воспроизведения обобщенной картины семейных отношений, которые открываются ребенку как нормативные через позиции родителей, в частности, в распределении семейных обязанностей. Кроме того, вырисовывается картина социальных отношений, зафиксированная в сказках, поскольку именно в сказках перед ребенком предстает более широкий мир — мир человеческих отношений вообще. Оказалось очевидным, что дошкольники уже пятого года жизни имеют достаточно четкие представления о традиционно мужских или женских сферах деятельности и эталонах поведения.

Нельзя не выразить в этой связи солидарность с мнением о сказке оригинального русского философа и исследователя кн. Е.Н. Трубецкого: «...сказка заключает в себе богатое мис-

*тическое откровение, ее подъем от житейского к чудесному, ее искание «иногo царства» представляет собою великую ценность духовной жизни и несомненную ступень в той лестнице, которая приводит народное сознание от язычества к христианству» [Трубецкой<sup>1</sup>, 1997, с.426].*

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

## Итоги главы

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

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

В сказках ребенку открывается «идеальный» тип взаимоотношений и соответствующие полу образцы поведения, имеющие культурно- историческую природу. Предложенные детям в методике «Лото» картинки с изображением предметов реальной и сказочной жизни, становились у дошкольников стимулом для воспроизведения обобщенной картины семейных отношений, которые открывались ребенку как нормативные через позиции родителей, в частности, в распределении семейных обязанностей. Кроме того, здесь

<sup>1</sup> Трубецкой Е.Н. Избранное. М., 1997.

вырисовывалась картина социокультурных отношений, зафиксированная в сказках, поскольку именно в сказках перед ребенком предстает более широкий мир — мир человеческих отношений вообще. Оказалось, что дошкольники уже пятого года жизни имеют достаточно четкие представления о традиционно мужских или женских сферах деятельности и эталонах поведения.

На формирование детских семейных установок оказывают влияние не только наблюдаемый ребенком в реальной жизни тип отношений родителей, но и идеальный тип отношений и полоролевых образцов, зафиксированных в сказках. Эти два типа отношений вступают в своеобразный диалог — «диалог культур» — прошлого и настоящего в создании представлений о семейных отношениях; при этом культурные полоролевые стереотипы мужчины и женщины в современных условиях оказываются в явном несоответствии с существующим типом семейных отношений, и здесь сказка является одним из источников построения ребенком модели будущих семейных отношений в своей идеальной форме.

### **Вопросы для творческого осмысления и самопроверки**

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

## Детская субкультура: содержание, функции, значение в культуре

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

### Понятие детской субкультуры в социальной психологии детства

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

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

Понятие детской субкультуры возникло в последние десятилетия в связи с ростом гуманизации и демократизации

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

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

## **Содержание детской субкультуры: краткое изложение**

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

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

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

«Сиди- сиди, Яша,  
Под ореховым кустом,  
Грызи-грызи, Яша,

Орешки каленые, милому дареные  
Чок-чок, пятачок  
Вставай Яша — дурачок.  
Где твоя невеста,  
В чем она одета,  
Как ее зовут и откуда привезут?».

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

Многие из детских игр вышли из календарных обрядов взрослых, по свидетельству активного «реставратора» народных игр В.М. Григорьева: «Прошедшие через века традиционные игры доносят до нас отголоски старинных обычаев, элементы древних магических обрядов, религиозных представлений разных народов» [Григорьев<sup>1</sup>, 1994, с.35] (подчеркнуто мной. — В.А.). Традиционная игра — не просто воспроизведение детским сообществом исторически сложившихся отношений взрослых, а переосмысление им этих отношений и определения своего самобытного места в мире.

Творческая, пристрастная переработка совокупного опыта предшествующих поколений в игре является условием автономизации мира детства и возникновения широкого круга феноменов детской субкультуры, таких, как различные жанры *детского фольклора*, к ним, в частности, относятся: *считалки* («Аты-баты, шли солдаты, аты-баты — на базар...», «На золотом крыльце сидели: царь, царевич, король, королевич, сапожник, портной. Кто ты есть такой?..», «Вышел месяц из тумана...» и пр.) и другие формы жеребьевки; *дразнилки* (именные — для мальчиков и девочек типа «Андрей-воробей, не гоняй голубей, голуби боятся, на голову садятся», «Ленка — пенка, грязная

<sup>1</sup> Григорьев В.М. Народные игры и традиции в России. М., 1994.



коленка»). К ним относятся также дразнилки, высмеивающие детские недостатки и проступки: ябедничество, хвастовство, глупость, плаксивость, жадность, трусость, например, «Жа-дина-говядина, соленый огурец, по полу валяется, никто его не ест» или «Плакса-вакса-гуталин, на носу горячий блин!», благодаря которым детское сообщество осуществляет функцию воспитания своих членов. Дразнилки тренируют эмоциональную устойчивость и самообладание, умение отстаивать себя при нападках сверстников в адекватной форме словесной самозащиты (ответить дразнилкой- отговоркой).

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

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

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

По определению М.В. Осориной, «*Детский фольклор — одна из форм коллективного творчества детей, реализуемого и закрепляемого в системе устойчивых устных текстов, передающихся непосредственно из поколения в поколение детей и имеющих важное значение в регулировании их игровой и коммуникативной деятельности*» [Осорина<sup>1</sup>, с.41]. Фольклорная

<sup>1</sup> Осорина М.В. Значение детской фольклорной традиции в развитии коммуникативных умений ребенка // Мир детства и традиционная культура (III Виноградовские чтения). М., 1990.

традиция, вобравшая в себя социальный и интеллектуальный опыт многих детских поколений, предоставляет ребенку — дошкольнику или младшему школьнику готовые способы решения жизненных проблем в детском сообществе, а в подростковом возрасте — приобретение психологической независимости от взрослых и отстаивание своей позиции.

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

**Изменение исторического содержания и форм детского фольклора** можно проследить на примере *страшилки*. В российской культуре *пестования* (нянчания) маленьких детей существуют традиционные малые стихотворно-двигательные формы общения и игрового взаимодействия — «пугалки», типа:

«Идет коза рогатая  
За малыми ребятами.  
Кто кашку не ест,  
Того — забодает!»

При этом взрослый изображает пальцами «козу» и делает «страшные» глаза, что сначала несколько настораживает и пугает малыша, а затем вызывает веселый смех, к которому присоединяется взрослый. В два — пять лет пугалки становятся более энергичными и сопровождаются сильным подбрасыванием ребенка на коленях («Поехали к бабке на хромой лошадке, ло-

шадке, лошадке. По ровной дорожке на одной ножке...По кочкам! По кочкам! И... в яму — бух!»). Взрослый сначала плавно покачивает малыша, потом подбрасывает, а в конце, — раздвигает колени и малыш как бы падает в «яму», но взрослый подхватывает его, что вызывает сначала страх падения, а затем бурную радость от благополучного «приземления».

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!!». В них присутствует нечистая сила, предметы-вредители, опасные и загадочные явления, мертвецы и пр., и все это является некоторыми аналогами переживания высокой трагедии, страха, но «не до смерти» и последующего психологического катарсиса. Для ребенка прохождение через испытание страшилкой (как правило, дети ее рассказывают в темной комнате поздно вечером особым, «замогильным» голосом); это действие — сродни архаическому обряду инициации и, благодаря ему, осуществляется как бы переход ребенка на более высокую возрастную ступень через испытание страхом. Этот относительно новый жанр детского фольклора, «обнаруженный» лишь 40-50 лет назад, получил свое достаточно широкое распространение в 70-е и в начале 80-х годов.

В середине 80-х годов появилась в среде подростков еще одна форма страшилки — так называемые «садистские стишки», типа:

«Дети в подвале играли в гестапо.  
Зверски замучен слесарь Потапов»,

или:

«Девочка Света нашла пистолет,  
Больше у Светы родителей нет»,

или:

«Мне мама в детстве выколола глазки,  
Чтоб я варенье в шкафе не нашел.  
Я не хожу в кино и не читаю сказки,  
Зато я нюхаю и слышу хорошо!»

Чудовищное сочетание страшного и смешного в этих стишках, кощунственное обращение подростков к запретным темам и нарушение нравственных норм в словесной форме обеспечивает переживание «радостного ужаса» и глумливого хохота, что свидетельствует о дегуманизации детской общественной жизни в последние десятилетия. Определенная поэтизация жестокости в детской среде, когда «совесть отступает перед блеском остроумия», создает парадоксальную логику «антимира», создаваемого в детской субкультуре сегодня.

Развитие данных форм детского фольклора в последние годы, безусловно, свидетельствующих об изменениях детского сознания в сторону его *демонизации*, требует пристального изучения подобных трансформаций в детских сообществах.

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.

В процессе коммуникации дети придумывают «тайные языки», как бы недоступные пониманию непосвященных, прежде всего взрослых; зачастую это может быть прибавление к слову какой-либо тарабарской приставки или окончания, типа «ус», тогда обычная фраза принимает странное звучание типа: «Мамаус ушлаус наус работус, приходиус коус мнеус» (мама ушла на работу, приходи ко мне). Более старшие дети пользуются особым слэнгом в устном общении и разработанным тайнописью — в письменном. Все эти ухищ-

рения, иногда довольно наивные, необходимы детям для создания покрова романтической таинственности и свидетельствуют о стремлении к автономизации детской субкультуры.

В отличие от взрослого, маленький ребенок свободно экспериментирует с языковым материалом, чувствует скрытую энергию слова, которая осела в нормативном словаре; подобно поэтам, дети снимают с родного языка застывшие напластования и ищут первозданные его смыслы, делая слово живым и предметным, пластичным и вбирающим все возможные оттенки значения.

Детское словотворчество, подобное: «копатки, красняк, кустыня» сродни народной этимологии — «полуклиника, гульвар, мимо-юбка, дурникет»; но особенно эти параллели напрашиваются при знакомстве с народными перевертышами: «Ехала деревня мимо мужика, а из-под собаки лают ворота» — столь любимыми детьми. Перевертыши — особые словесные микро-формы, в которых наизнанку выворачивается норма, явление; очевидное становится невероятным, проблематизируются общепринятые представления. Своими корнями эти «лепые нелепицы» (К. Чуковский) уходят в народную смеховую культуру как средство *расширения сознания, переосмысления мира, творчества*. Игра в перевертыши позволяет ребенку осмыслить относительность самой нормы, но не в целях ее отрицания, а в целях творческого применения к конкретным жизненным ситуациям — всегда уникальным и неповторимым. В своих словотворческих опытах *ребенок фиксирует резервный потенциал родного языка*, возможности его развития, не ведая об этом, вот почему К.И. Чуковский и Роман Якобсон называли детей гениальными лингвистами.

Еще одна важная черта детской субкультуры — *табуирование личных имен* в детских сообществах и наделение сверстников **прозвищами и кличками**. Эта сторона проявления автономизации детской группы, особенно характерная для подростковой и юношеской среды, к сожалению, до сих пор не стала предметом внимания исследователей. Между тем, именно прозвища представляют собой своеобразное проявление самого содержания детской субкультуры и богатый

материал для уяснения механизмов функционирования детских сообществ в онто- и социогенезе.

На примере анализа прозвищ семиклассников одной из школ проиллюстрируем закономерности проявления этих маркированных знаков в группе и психологические основания наделения ими сверстников. Некоторые прозвища появляются как отражение тех или иных внешних характеристик ребенка: «Рыжуха» (рыжий), «Сяда» (белобрысый мальчик из Белоруссии, где «якают»), «Очко» (мальчик носит очки); в других случаях имеют значение отличительные признаки наружности и особенности характера: полнота и добродушие — «Колобок», болтливость — «Вертолет», плутовство и лживость — «Бендер». Прозвища даются как своеобразная трансформация (замена!) фамилии или имени: «Ворона» (Воронков), «Гришак» (Григорий), «Серый» (Сергей), или как отражение рода деятельности человека: «Домашка» (учительница по домоводству), «Фут» (мальчик — любитель футбола).

Некоторые прозвища имеют характер скрыто оскорбительный: «Чебурашка» — долговязая и агрессивная девочка, грозящая расправой с обидчиками с помощью отца — милиционера, «Чип» — сильный мальчик, но очень маленького роста, «Кашей» — худенький и слабый мальчик, «Овца» — кудрявая и глуповатая девочка.

Наряду с этими, достаточно угадываемыми соотношениями с конкретной персоной, существуют прозвища, которые имеют весьма сложную интерпретацию (или этимологию). Например, сильного и драчливого мальчика почему-то называют «Дрэээ», а красивую и стройную девочку — «Куня»; объяснения такого рода прозвищ иногда находятся в сфере чистых звуковых форм, которые несут определенную эмоциональную информацию детям (как и поэтам). Вместе с тем, в этом классе, как почти в каждом детском сообществе, имеют место определенные метакультурные прозвища — характеристики, *прозвища — печати* (такие, как например, «Голстяк — Колобок — Хрюша», «Очкарик — Очко — Знайка», «Тупица — Овца — Незнайка», «Плут — Труфальдино — Бендер» и пр.), представляющие собой *ролевую программу пове-*

деня, задаваемую ребенку детским сообществом и важную составную часть социальной структуры детской группы, которой необходимы свой рыцарь и свой оруженосец, свой «дурак», свой шут и свой Знайка. Подходящий ребенок как бы загоняется в особую социальную нишу с четким поведенческим набором и жесткими требованиями. Такие прозвища — часть фиксированных свойств детской субкультуры, и подобно жанрам детского фольклора (считалкам, дразнилкам и т.п.), выступают как *социокультурные инварианты*, повторяющиеся в каждом поколении детей.

Некоторые прозвища-программы выступают как транскультурное явление, известное в различных странах, в разные эпохи (например, «Хрюша» 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, был его «достойн». Например, замечено, что девушки, имеющие «кошачьи» прозвища («Мурка», «Кэт» и пр.), акцентируют мягкие «кошачьи» повадки, а мальчик с прозвищем «Джексон» неосознанно копирует поведение и привычки известного рок-певца.

Прозвище в отличие от собственного имени ребенка всегда эмоционально насыщено, оно несет в себе момент оценки (позитивной / негативной, либо амбивалентной). Однако смысловые акценты могут быть различимы, лишь исходя из внутреннего социокультурного контекста детского сообщества. 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. Или если, например, прозвище Петух (часто как производное от фамилии) несет нейтрально — позитивный смысл в школьном классе и может лишь намекать на задиристость и драчливость мальчика, то в криминальной среде малолетних правонарушителей кличка Петух означает ярко выраженное презрительное отношение к «опущенному».

Надо сказать, что в отличие от прозвищ в детской среде, клички в криминальной субкультуре несовершеннолетних полностью заменяют им имя и фамилию, жестко и однозначно закрепляют статус личности в групповой иерархии (лидера — «бугра» или морально опустившегося человека — «чушки»), служат вербальным средством деперсонализации личности.

Таким образом, наделение прозвищами, создание своего языка, сленга внутри сообщества представляет собой атрибутивную характеристику любой субкультуры, в том числе и детской, служит обособлению и автономизации социальной группы, ее структуризации и оценочным характеристикам ее членов.

Важнейшим элементом детской субкультуры являются **религиозные представления и духовная жизнь** детей. Духовное здесь понимается (условно) 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<sup>1</sup>, 1995, с.208].

**В.В. Зеньковский (1881—1962) — русский философ-энциклопедист, психолог, религиозный и общественный деятель**

<sup>1</sup> Зеньковский В.В. Психология детства. Екатеринбург, 1995.



**России и русского зарубежья. Разрабатывал концепцию иерархии личности (дух-душа-тело) и периодизацию духовно-нравственного развития ребенка.**

В силу особой мифологичности детского сознания с верой в сверхъестественное, потребностью в обретении высшего средоточия целостного мира, его Творца и Вседержителя, каждый ребенок *естественно религиозен*. Даже в том случае, если ребенок отлучен от религиозной традиции, как подавляющее большинство детей России постреволюционного периода, потребность в «горней сфере», поиск эмоциональной связи с высшим, живое богообщение свойственны детской душе в полной мере.

Для российской духовной традиции, как уже отмечалось, характерно особое отношение к ребенку как «наследнику Царствия Небесного», выразившееся в церковном почитании детей, так что можно говорить об особом типе детской святости в русской православной культуре, народном почитании святых детей.

В детских традиционных верованиях, свойственных религиозному фольклорному сознанию, в среде младших школьников бытуют различные «языческие» рассказы о колдовстве, нечистой силе и предметах — вредителях (Красное пятно, Черная рука и др.). Но в более старшем возрасте присутствуют и христианские православные представления: рассказы о святых, о чудесном спасении, о посещении «того» света, которые детьми зачастую мыслятся индивидуально и обсуждаются в кругу сверстников для уяснения понятий греха, воздаяния, нравственной ответственности. Однако в своей массе религиозные чувства дети часто скрывают и от сверстников, боясь насмешки, предпочитая обращаться непосредственно к «высшей инстанции», способной услышать и помочь. Вот пример детской молитвы — девочки Наташи 8 лет:

«Господи, сохрани нас! Дай нам здоровья, успехов в жизни. Спаси! Спаси! Господи, помилуй. Господи, помилуй. Господь наш Иисус Христос, мы любим тебя. И Божья Мать, сохрани нас и спаси. Не давай никому обижать малы-

шей. Дай всем детям учиться хорошо, на «4» и «5». Дай малышам в садике здоровья. Дай нам, Господи, быть красивыми и долго жить до 100 лет. Спаси нас, Господи, мы никогда Тебя не забудем. Мы Тебя, Боженька, любим больше всех на свете и ждем Твое Рождество — 7 января» (записано бабушкой девочки в декабре 1995 г.). Подобные детские молитвы присущи как нецерковным, стихийно верующим детям, так и воцерковленным, знающим тексты молитв и Священное писание, но испытывающим потребность в «своих» молитвах для выражения духовного устремления, просьбы.

Изучение духовной психологии как самостоятельном направлении психологической мысли, столь блестяще начатое в начале XX в. плеядой замечательных ученых: Н.О. Лосским, Г.В. Флоровским, С.Ф. Франком и др., которые стремились восстановить права психологии в старом, буквальном и точном значении этого слова, т.е. создания науки о духовном человеке как образе Божиим (Б.С. Братусь, Б.В. Ничипоров, В.И. Слободчиков). После длительного перерыва психология не только психики, но и души, духовного бытия человека возвращается в науку, особо отраднo внимание ученых к вопросам становления духовно-целостного мировоззрения, духовно-нравственного воспитания (ДНВ) и духовно-нравственного развития (ДНР) современного ребенка в общностях и социальных группах<sup>1</sup>.

**Смеховой мир детской субкультуры.** Существование высшего, святого, горнего всегда предполагает и наличие — пусть в скрытой форме — низшего, дольного. Подобно тому, как в Древней Руси наряду с исключительной духовной культурой и благочестием существовала *смеховая культура* рождественских Святков и масленицы, буйных игр, песен и плясок, так же и внутри детской субкультуры нельзя не увидеть «низовые» формы устных текстов фольклора. К ним могут быть отнесены: всевозможные розыгрыши и подделки сверстников и взрослых (типа современ-

<sup>1</sup> См.: Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М., 2000; Абраменкова В.В. Духовно-нравственное развитие ребенка в общностях и социальных группах // Духовная культура как основа безопасности и здоровья личности, семьи, общества. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2006.

ного озорства с дверными и телефонными звонками в городах), пародии (типа «У Лукоморья дуб спилили...»), а также детская неприличная поэзия, те же садистские стишки и другие формы, в которых комическое, веселое, к которому всегда стремится ребенок, приобретало психологический смысл нарушения запретов взрослых. На единый источник и общий способ самоподачи смехового мира взрослых и некоторых форм детского фольклора указывает известным культурологом Д.С. Лихачевым: *«Рифма и особый условный ритм как знаки шуток ближе всего стоят к тому способу дразнить, который распространен среди детей: дразня, дети часто подбирают «обидные» рифмы к имени того, кого они дразнят, произносят свои дразнилки нараспев, пританцовывая, ритмически повторяя некоторые фразы, выражения, растягивая слова и т. д.»* [Лихачев Д.С.<sup>1</sup> и др., с. 87].

**Д.С. Лихачев (1906—1999) — культуролог и общественный деятель, исследователь культуры Древней Руси. Будучи сослан на Соловки в 20-е годы, фактически спас от гибели несколько сотен детей-беспризорников, организовав Детколонию.**

Любовь ребенка к дразнилкам, перевертышам, временному нарушению статусов, смеховым ситуациям в одно и то же время и разрушает, и утверждает порядок и незыблемость мира, проверяемого им на прочность. Смеховая активность ребенка это всякий раз подтверждение собственного существования через как бы выворачивание себя и окружающих «наизнанку».

Такой изнаночный, перевернутый, «дурацкий мир», характерный для игровой культуры средневековой Руси, в определенной мере свойствен детской субкультуре в целом, не только в силу общего для них игрового элемента, но и потому, что в этом карнавале человек изымается из всех привычных стабильных форм и погружается в стихию хаоса, неопределенности, поскольку смех нарочито искажает мир, он как бы экспериментирует над миром, лишает его разумных объяснений, причинно-следственных связей.

<sup>1</sup> Лихачев Д.С., Панченко А.М., Поньрко Н.В. Смех в древней Руси. Л., 1984.

Таким образом, смеховой мир детства встроен в детскую субкультуру наряду с миром страшного, опасного, а также с миром божественного, мистического — в социокультурной регуляции жизни детского сообщества.

## **Детская группа — носитель детской субкультуры**

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.

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 — объективного места в обществе, его реализацией является *социальная роль* детской группы, которую она осваивает и выполняет по отношению к другим социальным общностям. Подчиняясь основным социально-психологическим закономерностям, детская группа имеет собственную специфику, обусловленную не только возрастными ограничениями, но и особенностями детской субкультуры, а также специфической ролью сверстников в социализации ребенка.

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. Роль общества сверстников до недавнего времени была значительна в трудовой, обрядовой и во многих сферах жизни абхазов — особенно на свадьбах и похоронах. В дореволюционной России ориентация на детское поведение порой приобретала священный характер обряда, обычая, например, игра детей у

угла избы с закапыванием чего-то повергала всех членов семьи в ужас, поскольку, по древним поверьям, это предвещало покойника в доме, поскольку игра детей была знаком для взрослых (как бы предсказанием) этого печального события. По тому, как ребенок играет в куклы, определялось будущее благополучие семьи: если много и усердно — жди в семье прибыва, если небрежно и агрессивно — быть беде. В деревенской среде вплоть до начала XX века детям отводилась особая роль на празднествах, например, на свадьбе им полагалось снимать с невесты покрывало, расплетать косу, а в обрядах «засевание зерен», «закликание весны» дети выполняли центральную роль, от них, в представлении крестьян, зависели аграрные успехи и урожай (В.В. Иванов, В.Н. Топоров).

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.

Лишь мир, создаваемый детьми «для себя», вдали от всевидящего ока взрослых 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.

Регламентированная взрослыми совместная деятельность детей породила формирование детских групп, которые представляли собой организованную форму детского сообщества — *детский коллектив*. Исследование его в России оказалось в центре внимания ученых, начиная с 20-х годов, при этом зачастую сами представления о взрослых коллективах по аналогии переносились на детские и в соответствии с велением времени, проблема коллектива и личности решалась в пользу первого. Понятие «детский коллектив», с социально-психологической точки зрения, так и не смогло преодолеть барьера незрелости, поскольку «коллектив как группа высокого уровня развития» с 70-х годов вплоть до настоящего времени — прерогатива взрослых.

Между тем, 20 — 30-е годы показали достаточно серьезное внимание исследователей к детскому сообществу и в какой-то мере даже переоценку его «производительной значимости», поскольку методы исследования детских групп были часто аналогами для изучения взрослых коллективов. В 30-х годах появилась работа Д.Б. Эльконина, в которой четко сформулированы положения о детском коллективе. Основные его характеристики таковы: 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»*. Позиция Д.Б. Эльконина заключалась в следующем: коллективом не может называться любая совместно действующая группа, и потому детский коллектив есть там, где есть полезное трудовое начало, коллективистическая установка, единство цели, знание каждым своей роли и места, взаимопомощь в работе и персональная ответственность каждого и пр.. 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<sup>1</sup>, 1991, с.132].

Для современных условий характерно сокращение физического пространства для детских игр в городах и сельской местности, территориальная разобщенность детей, разрыв между детскими поколениями и др. Под влиянием причин социального, экономического и психологического характера, а также под влиянием средств массовой информации произ-

<sup>1</sup> Кле М. Психология подростка (психосексуальное развитие). М., 1991.

ходит деформация содержания детской субкультуры: обеднение репертуара детского фольклора, утрата устных текстов, примитивизация, а порой и исчезновение коллективных игр и т.п. процессы. Следствием этого являются, по мнению специалистов, рост детских неврозов, отчуждение детей от взрослых и сверстников, противоправное поведение.

*Детское и молодежное движение в современных условиях* приобретает свою специфику, проявляется, если можно так сказать, тенденция «ухода в подполье», когда относительно небольшие группы, как правило, детей — подростков находят собственную сферу деятельности, достаточно закрытую для взрослых. Это например, группы толкинистов — поклонников английского писателя Толкиена — мифолога, историка, написавшего серию романов-мифов «Властелин колец», «Хоббит» и др. Романтически настроенная молодежь встречается в парках, пустырях, устраивает рыцарские турниры, обменивается собственными сочинениями и пр. Существуют другие объединения, например, скинхеды — фашиствующие подростки, отправляющиеся на места боевых действий времен Великой отечественной войны (особенно в заболоченные участки), где извлекают трупы немецких солдат и фактически мародерствуют: особо ценится униформа, награды, кресты, знаки отличия, оружие. Им противостоят поисковики, подростки, которые ищут останки солдат, погибших в Великую отечественную войну, для передачи всего ценного в музеи, для установления фамилий без вести пропавших и пр.

Приведем примеры детских сообществ последних десятилетий. После чудовищного «погрома детских организаций» в нашей стране конца 80-х начала 90-х годов сегодня происходит постепенное и осторожное возрождение детско-подростковых общественных организаций просоциального толка. Позитивная просоциальная направленность некоторых детских общественных организаций, пока еще очень слабых и малочисленных, таких как Федерация детских организаций «Юная Россия», «Детский орден милосердия» (программа совместных дел здоровых детей и детей-инвалидов),

программа «Школа демократической культуры» (Движение юных парламентариев), и др., безусловно, *нуждаются в государственной и общественной поддержке*. Лишь в одном, к примеру, Перовском районе Москвы существуют следующие формальные организации: русские скауты и пионеры, детское общественное движение «Милосердие» и «Марш молодых», «Юный путешественник» и клуб «Подрост» и др., объединенные потребностью детей в реализации позитивных ценностей и общественного служения, общего досуга, совместной общественно полезной деятельностью. Набирают силу неформальные просоциальные объединения «зеленых», движение по защите памятников архитектуры, реставрации храмов, патриотические организации.

С другой стороны, во множестве возникают различные стихийные, также неформальные сообщества асоциального и антисоциального направления. Лишь некоторые из них приведены в таблице (на основе проведенного анкетирования подростков и молодежи).

Из таблицы, мы видим сходство и различие в молодежных субкультурных направлениях. Сатанисты и металлисты слушают одинаковую тяжелую агрессивную музыку. Готы и сатанисты читают приблизительно одинаковую литературу. Панки так же ограничены в интересах, как и геймеры (правда, по разным идейным соображениям). Толкинисты (так они себя называют) закрыты Р. Толкиеном от всего мира.

Самым актуальным в России молодежным движением сегодня считается эмо. Эмо — рафинированная воплощенная инфантильность: образ эмо — ранимый депрессивный подросток, своей чувствительностью и непосредственностью напоминающий ребенка. Эмо-киду свойственна кардинальная смена настроения, капризность, «выученная беспомощность» и т.п.. Достоинство эмо — тяга к искусству, способность к эмпатии, поиск чистой свободной любви.

Вообще, культовое слово всех неформальных субкультурных объединений — свобода, часто понимаемая как свобода от общества, его норм и требований, от ответственности. Каждое сообщество имеет свои характерные субкультурные осо-



Таблица 1  
Современные детско-молодежные сообщества

Субкультурная группа (самоназвание)	Миним. возраст	Интенсивность общения. Темы разговоров.	Предпочтения интересы				Любимые виды спорта
			Музыка	Лит-ра	Кино		
Эмокиды (Эмо)	15	Про самих себя, про эмоции, философские депрессивные разговоры про то, как никто в мире их не понимает, не любит	Экспресс, мелодичн. песни о несчастной любви, о насилии в мире	современный арт-хаус, занимаются сочинительством сами	в зависим. от настроения, от ужасов до мелодрамы	экстремальные (скейтбординг, сноубординг, паркур)	
Металлисты	16	про рок-концерты, встречи с собратьями, обсуждение моделей мотоциклов, женщин («телок»)»	Тяжелая насыщенная музыка (black metal)	Фэнтези	Нет	Только слез на рок-концертах	
Панки	15	много ненормативн. лексикой, любят поговорить о себе, обсужд. концертов, много ситуативных разговоров про выпивку, наркотики, антисоциальные разговоры	антисоциальн. протестные по содержанию текстов динамичн. экспрессивн. музыка	Нет	Нет	Нет	
Готы	15	малословны, в компаниях обычно несловоохотливы, говорят о прочитанных готических книгах, музыке, фильмах, философские рассуждения о жизни и смерти	музыка с глубокими таинствен. вокалом и несложными ритмами.	Готические романы и книги философск. тематики	готические фильмы с тематикой вампиризма, отрешенности, одиночества, скорби, смерти	прогулки, в том числе — по кладбищам	
Толкиннисты	14	Разговоры о творчестве Толкиена, об экранизациях его творчества, организация «турниров»	Романтическая музыка, модификация классики	Все творчество Толкиена и похоже жие фэнтези	«Властелин колец» и т.п.	Битвы на деревянных мечах, фехтование	
Сатанисты	15	о негативном отношении к религии, прежде всего христианстве, о собственных убеждениях, о содержании сатанинской библии и др. тематики, лиг-ры, об обрядах, магии	Агрессивн, жесткая музыка (black metal)	Книги готической, сатанинск. и философск. Тематики	фильмы ужасов и кибер — триллеры про демонов, колдовство, магию	Нет	
Геймеры	14	о новых играх, о прохождении игр, о «прокачке» игров. героев, редко — об учебе и реальном мире	От электрон. клубной музыки до хардкора	Нет	Нет	Нет	

бенности (определенный внешний вид, символику, элементы сленга, увлечения, темы разговоров, способы общения и пр.), и каждое из них обладает своими укоренившимися ритуалами: инициация как посвящение в члены сообщества, ритуалы приветствия, знакомства и решения конфликтных ситуаций и пр.

Если рассмотреть данные сообщества с социально-психологической точки зрения, то, пожалуй, максимально анти- или контр-социальными из них выступают сатанисты, металлисты и панки, которые чаще всего и оказываются в преступной среде. Основные ценности панка: хаос, анархия, грязь во всех видах, беспринципность, вандализм, допинг (алкоголь, наркотики). Девиз: «Первое и главное правило — если ты панк, то ты живешь вне правил». Сатанисты фактически тоталитарная секта, адепты которой могут находиться и в средних классах вполне благополучной школы. Они используют подобие христианских обрядов и ритуалов, но как бы наоборот, не обходится без крови и жертвоприношений, которыми могут быть и кошки, и собаки, и даже люди. Игра в демона и любопытство у подростков может зайти слишком далеко, а взрослые их вовлекают в подобную деятельность, невзирая на закон.

Исследования детских групп в онтогенезе оказывалось связанными прежде всего с неформальными группами молодежи, представляющими собой контркультуру как оппозицию культурным ценностям и обществу взрослых. Рост и различные формы отклоняющегося поведения детей в последние десятилетия (алкоголизм, наркомания, проституция), а так же изменение статуса делинквентности (степени противоправности поступков) детей, начиная с младшего школьного возраста, (грабежи, нанесение тяжких телесных повреждений, насилие, убийства) заставляют пересмотреть концепцию детского коллектива и, опираясь на позитивный опыт педагогов, действовать в соответствии с восточной мудростью: «Вместо того, чтобы проклинать тьму, следует зажечь свечу». В современной социальной ситуации развития при росте беспризорности и преступности в детской среде некоторые исследователи и педагоги видят выход в *организации деятельности детских общественных и творческих организаций* — по сути в возрождении различных форм детской

субкультуры, — которая дает ребенку защиту от негативного влияния как взрослых, так и сверстников, повышает уровень его психоэмоционального благополучия.

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<sup>1</sup>, 1988, с.281]. Таким характеристикам соответствуют традиционные сообщества детей, осваивающие содержание детской субкультуры.

Пренебрежение вопросами бытия детской субкультуры оборачивается выростанием в обществе социального барьера между миром детей и миром взрослых и стихийным проявлением таких детских объединений и групп, которые несут в себе контркультуру как оппозицию культурным ценностям.

## Основные функции детской субкультуры

Зачем нужна детская субкультура ребенку? Каково ее место в культуре взрослых, иными словами — в чем заключается ее социо-эволюционный смысл для человечества? Эти вопросы являются ключевыми в социальной психологии детства.

Смысл детской субкультуры для ребенка заключается в том, что, во-первых, она предоставляет ему особое психологическое пространство, благодаря которому ребенок приобретает «социальную компетентность в группе равных» [R. Harre<sup>2</sup>, 1993], это значит, что основная функция детской субкультуры — *социализирующая*, и основным агентом социализации выступает группа сверстников.

<sup>1</sup> Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура. М., 1994.

<sup>2</sup> Harre Rom. Social being. Second edition. Oxford, 1993.

**ХАРРЕ (HARRE) ГОРАЦИЙ РОМ (р.1927) — британский психолог и философ, придерживающийся позиций научного реализма. Его социально-психологическая, теория, опирающаяся на идеи Л.С. Выготского, развивает положение о том, что личность является прежде всего членом человеческих общностей, коллективов.**

Уже на самых ранних этапах социо- и онтогенеза детское сообщество вместе (а порой и вместо!) с семьей берет на себя роли — обучающие и воспитывающие. Именно в детской среде иногда достаточно жестко с помощью традиционных культурных средств — детского правового быта, детского фольклора и игровых правил — происходит подчинение ребенка групповым нормам и овладение им собственным поведением, а значит, формирование его как личности. Кроме того, важнейшую и самую первую личностную категорию — половую принадлежность — ребенок усваивает во многом благодаря другим детям, мальчикам и девочкам, роль детской группы в формировании *половой идентичности* трудно переоценить.

Детская субкультура, во-вторых, предоставляет ребенку веер потенциалов для самореализации, *экспериментальную площадку* для опробывания 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. В то же время детский фольклор (например, страшилка — тренинг тревожности и боязни темноты, дразнилка — психологическое

средство владения собой и тренировка культурных коммуникативных умений и пр.) представляют собой не искусственно созданные, а естественные психотерапевтические средства, используемые детским сообществом на протяжении тысячелетий. В современной социальной ситуации развития, когда наблюдается катастрофический рост детских неврозов, психических заболеваний, отчуждения детей от взрослых и сверстников и духовного неблагополучия, — все это специалисты связывают, с сокращением и даже уничтожением физического пространства детских игр и общения (городских дворов и деревенских околиц), т.е. с невозможностью нормального функционирования детских сообществ для освоения всего богатства детской субкультуры. Степень погруженности ребенка в детскую субкультуру является порой своеобразным показателем его гармоничных отношений с другими людьми.

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. Подобно тому, как детский язык помогает отыскать общие лингвистические законы, а в детских играх находят чудом сохранившиеся исторические свидетельства глубокой древности, детский фольклор, детская сказка, прозвища и религиозные представления детей доносят до нас многообразные формы и оттенки человеческих отношений, этических норм, эстетических образцов различных эпох. Можно сказать: сказка, гибель которой предрекали выдающиеся ученые — сказковеды, живет и будет жить, благодаря существованию детской субкультуры. На примере сказки, как мы смогли убедиться, отчетливо проступает эволюционный смысл — особая миссия детской субкультуры в развитии культуры вообще: *сохранить (а вдруг пригодится?) то, что забыто, выпало, утрачено в культуре человечества.*

В детской субкультуре существуют механизмы, помогающие ребенку выработать готовность к решениям проблем, ко-

торые 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<sup>1</sup>, 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 новых траекторий развития культуры. Библейская мудрость «Устами младенца глаголет истина» в наши дни перестает звучать чисто метафорически, дети не знают, что им открыта истина, они пророчествуют о судьбах мира в соответствии с парадоксом знания неведующих, незнающих. 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*».

## **Детская субкультура — зона вариативного развития ребенка**

Взаимоотношения культуры взрослых и детской субкультуры носят достаточно сложный и неоднозначный характер в личностном становлении ребенка. С одной стороны, весь смысл детской субкультуры — в стремлении к обособлению, отчуждению своего мира от мира взрослых, с другой — это призыв к творческому диалогу со взрослым миром, потребность в идентификации с ним.

Естественно, сколько бы ребенок ни обособлялся, он это делает внутри той или иной социальной группы взрослых, прежде всего в семье, его «общественность» выражается в стремлении жить общей жизнью со взрослыми. Как отмечал Д.Б. Эльконин, каждый шаг эмансипации детей от взрослых

---

<sup>1</sup> Лотман Ю. Культура и взрыв. М., 1992.

ведет к углублению их связи с жизнью общества. Поэтому в детской субкультуре следует видеть самобытный способ освоения ребенком новыми сторонами социальной действительности и его самоутверждения в ней. 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, однако в ситуациях социальных переломов и нестабильности доля группы сверстников возрастает. Она начинает играть преобладающую роль в процессе социализации.

Если семья и взрослый вообще, определяют «зону, ближайшего развития ребенка» (Л.С. Выготский), готовя его к освоению социальных норм, ценностей и стереотипов данной культуры (например, социально-экономических ценностей, религиозной принадлежности и пр.), то детское сообщество, детская субкультура, и, особенно, референтная детская группа, обуславливает **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 (ЗБР), определяемой в контексте сотрудничества ребенка со взрослым в процессе обучения, зона вариативного развития (ЗВР) 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 за счет многозначных мифологических представлений, поскольку дети, например, младшего школьного возраста в свободном общении способны воспроизвести некоторые характеристики открытого Галилеем экспериментального метода науч-

ного познания, как бы смотря на мир глазами древнего грека. 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.

По мысли Ю. Лотмана, мир детского сознания — по преимуществу мифологического — не исчезает и не должен исчезать в ментальной структуре взрослого человека, а продолжает функционировать как генератор ассоциаций и один из актуальных моделирующих механизмов, игнорируя которые невозможно понять поведение взрослого человека.

**Ю. М. Лотман (1922-1993) — литературовед, семиотик гуманитарных исследований, руководитель тартуской школы. Ввел понятие «текста культуры», объясняющего общие законы для жизни, искусства, философии, науки, формирующие картину мира народа. Его последняя работа «Культура и взрыв» — анализ культурно-исторических процессов в России в конце XX в.**

Сказочно-мифологический взгляд на мир изначально свойственен детскому сознанию, и он находит себе пищу вопреки «о-научиванию» взрослых. Естественнонаучное мировоззрение, формируемое взрослыми и постепенно усваиваемое ребенком, существует параллельно с мифологической картиной мира с ее анимизмом и парадоксальной логикой, подобно тому, как знания о Земле-шаре уживаются с представлениями о «крае земли» в детском сознании. Прекрасной иллюстрацией этого положения могут послужить воспоминания ученого-энциклопедиста о Павла Флоренского о своем детстве: *«Я быстро научился жить двумя умами: на поверхности — умом взрослых, приняв с легкостью законы логики, и в глубине — умом своим, детским»* [Флоренский П.<sup>1</sup>, с. 37]. Родители мальчика

<sup>1</sup> Флоренский П. Особенное, М., 1991



исключительно последовательно и скрупулезно воспитывали в детях естественно-научное мировоззрение, изгнав из семьи любые проявления, не укладывающихся в эту схему: в доме не было сказок, мифов, никаких религиозных представлений, однако дети использовали малейшую возможность, чтобы тайно от взрослых играть в леших, русалок и волшебство, и вопреки сциентистскому воспитанию родителей, Павел Флоренский стал православным священником.

В пространстве детской субкультуры (играх, детском фольклоре) содержатся пласты различной древности, приобщаясь к которым ребенок вступает зону вариативного развития в режиме «диалога культур» (Библер, 1975), иных логик, моральных представлений, языков. Особенно это характерно для детского фольклора, который сам по себе является зоной вариативности. Вариативность, по сути, свойственна фактически всем жанрам детского фольклора: считалкам, поддевкам, дразнилкам, страшилкам, пародиям, загадкам, рифмованным прозвищам, сказкам, анекдотам, быличкам и др.. Этнографы отмечают предельную динамичность традиционных устных текстов в детском исполнении, когда один и тот же ребенок может предложить сразу несколько версий одного и того же текста, не возражая против тех вариантов, которые предлагаются другими.

В традиционной детской игре также предоставляется возможность проникновения в зону вариативного развития всей детской группе. Здесь происходит смена позиции каждого ребенка, что ведет не только к упражнению в различных типах поведения, зафиксированных в культуре, таких, как: приказывающий—выполняющий, страдающий—помогающий, убегающий—догоняющий и др., но и позволяет ребенку освоить различные стратегии поведения посредством механизма идентификации то с одной, то с другой ролью. Однако подлинное освоение этих стратегий и переноса их в реальные жизненные ситуации произойдет в результате *отчуждения* обеих позиций, взгляда на них ребенка, как на принадлежащих и не принадлежащих ему.

В историко-культурных ситуациях, которые могут быть оха-

рактированы как неопределенные, расшатываются традиционные механизмы передачи знаний, расширяется зона вариативного развития, при которой дети начинают ориентироваться не только и не столько на взрослых, но в большей степени на продвинутых сверстников. Зона вариативного развития — это зона открытости ребенка к восприятию других культурных традиций и в этой связи может быть расширена посредством «вариативного образования», направленного на предоставление личности возможностей выбора жизненных целей, активизирующих ее поисковую активность, апробирующего «необщие пути» выхода из неопределенной ситуации в культуре.

Таблица 2

<b>Зона ближайшего развития (ЗБР)</b>	<b>Зона вариативного развития (ЗВР)</b>
Содержит преимущественно актуальный уровень развития данной культуры	Содержит преимущественно потенциальный уровень развития данной культуры
Осуществляется в наклонной плоскости иерархических отношений	осуществляется в горизонтальной плоскости отношений «на равных»
готовит к освоению социальных норм, ценностей и стереотипов данной культуры	задает одновременное существование и «переключку» разных культур
Обеспечивает присвоение человеческого опыта и решения практических задач	обеспечивает готовность ребенка к решению задач в непредвиденных обстоятельствах
выступает как сотрудничество ребенка со взрослым в процессе обучения	задается группой сверстников в процессе игрового взаимодействия и параигровых отношений
агент — ближайшие родственники, семья, учителя, взрослые вообще	агент — детское сообщество, референтная группа детей

ЗВР в детской группе представлена набором различных стратегий решения проблемных ситуаций в непредвиденных условиях. Благодаря этой зоне в детской субкультуре, ребенок приобщается не столько к опыту массового сознания, сколько к глубинному опыту «коллективного бессознательного». Специфика современной социальной ситуации развития ребенка на пороге третьего тысячелетия — в максимальной неопределенности и изменчивости мира, и значит, требует изменяющегося мышления и поиска нестандартных стратегий поведения, различных подходов. 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.

## Итоги главы

Возникновение детской субкультуры как целостного историко-культурного феномена обусловлено половозрастной стратификацией общества, уходящей своими корнями в глубокую древность. С развитием человеческого общества эти формы все более автономизировались, делая переход от прямого подражания трудовым, бытовым и ритуальным действиям взрослых — к игре как особой непродуктивной форме активности, благодаря которой осуществляется управление собственным поведением ребенка.

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: *дразнилки* (именные — для мальчиков и девочек), а также дразнилки, высмеивающие детские недостатки и проступки (ябедничество, хвастовство, глупость, плаксивость, жадность). Дразнилки тренируют эмоциональную устойчивость и самообладание, умение отстаивать себя при нападениях сверстников в адекватной форме словесной самозащиты — дразнилках отговорах.

*Страшилка* — речевая драматизация отношений в детской группе, выступающая как средство овладения ребенком собственным поведением, это своего рода групповой психотренинг детских страхов, боязни темноты и пр.

Жанр *считалки* является уникальным, не имеющим аналогов во взрослом фольклоре и представляет собой культурно оформленную прелюдию к игре. Вместе с традиционной, прежде всего коллективной игрой, считалки и другие формы жеребьевки являются социокультурным оформлением и реализацией игровых и параигровых отношений в детском сообществе.

*Наделение прозвищами и кличками* — это средство табуирования личных имен, как и «тайные языки», служат обособлению и автономизации детского сообщества, его четкому структурированию и формой его индивидуализации, а в некоторых случаях — представляет собой моделирование ролевой программы отношений и поведения ребенка в социальной организации детского сообщества.

*Детское словотворчество* — перевертыши — особые словесные микроформы, в которых наизнанку выворачивается норма или явление, проблематизируются общепринятые представления.

В силу особой мифологичности детского сознания с верой в сверхъестественное, потребностью в обретении высшего средоточия целостного мира, его Творца и Вседержителя, каждый ребенок *естественно религиозен*.

*Смеховой мир детства* встроен в детскую субкультуру наряду с миром страшного, опасного, а также с миром божественного, мистического — в социокультурной регуляции жизни детского сообщества.

### **Вопросы для творческого осмысления и самопроверки**

1. Что означает: детская субкультура — это мир для себя? Какие аспекты здесь могут быть выделены?
2. Как заметил один французский писатель, «Лучшие воспитатели — сверстники, ибо они безжалостны». Справедливо ли это утверждение? Как вы думаете, человек какой эпохи мог так сказать?
3. Каково содержание детской субкультуры? Что сохранилось в детской жизни по сей день, а что кануло в лету?
4. Какие жанры детского фольклора характерны для дошкольников, мл. школьников, подростков?
5. Почему детское сообщество является наиболее древним институтом социализации?
6. В чем основные характеристики зоны вариативного развития (ЗВР) в отличие от ЗБР ?
7. Каковы функции детской субкультуры? Что значит ее прогностическая функция? Приведите примеры.

## Глава 6

# Игрушка и антиигрушка в детской субкультуре

### Краткая история и философия игрушки

Игра как нерегламентированная взрослыми совместная деятельность становится способом преодоления того разрыва межпоколенной связи взрослых и детей, который образовался в обществе на определенном этапе социогенеза в силу выделения и обособления мира детства из мира взрослости. Дети при этом «как бы выталкивались из сферы материального производства, выпадали из взрослого сообщества и предоставлялись сами себе» [Д.Б. Эльконин<sup>1</sup>, с.36.]

Тогда и возникли **играющие детские коллективы**, в которых происходило усвоение общих смыслов и мотивов человеческой деятельности, воспроизведение социальных отношений, религиозных представлений, обрядов и ритуалов. Через игру дети в опосредствованной форме включаются в жизнь взрослых, удовлетворяя и собственную потребность в причастности к происходящему, что является не просто моделированием смыслового поля взрослой деятельности, а свободным обращением с его содержанием. Важнейшей составной частью развивающей среды для ребенка является **игра и игрушка**.

**Игрушка принадлежит к фундаментальным универсалиям бытия, таким, как, например, дом, жилище. Она утверждает ценности культуры и передает опыт новым поколениям людей. В ней заложен потенциал развития культуры — как негативный, так и позитивный<sup>2</sup>.**

<sup>1</sup> Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978

<sup>2</sup> Абраменкова В.В. Во что играют наши дети? Игрушка и антиигрушка. М., 2006

Игрушка не только составная часть игровой реальности, или элемент предметного мира, включенного в игру, она — своеобразное звено между ребенком и предметным миром. Игрушка — чисто человеческий феномен, поскольку в играх животных она выступает как случайный предмет и не наделяется символическим значением, не изготавливается специально, не сохраняется и не передается другим существам.

По игрушке можно судить об эпохе, народе, особенностях эстетики, психологии, миропонимания, социализации, она сама позволяет уточнить тенденции развития современной культуры, увидеть особенности картины мира человека, его ценностные ориентации. Например, широкое распространение оптических игрушек в XIX веке отражало представления людей о мире как картинке, что, как считается, обусловило, предвосхитило и подготовило почву для изобретения кинематографа. Это свидетельствует об особой *креативной* функции игрушки, предвосхищающей развитие культуры, в частности, научно-технических и эстетических представлений.

Вместе с тем, игрушка имеет универсальный характер. У многих народов существуют поразительно сходные игровые предметы как единые модели способов освоения ребенком действительности: древние погремушки, куклы, орудия труда и др.

Существует гипотеза, что первый культурный предмет не только в человеческой жизни — онтогенезе, но и в развитии человеческого общества — социогенезе, может быть, был именно игрушкой, т.е. тем, что не имело прямого утилитарного значения. На детские игрушки издавна обращали серьезное внимание древние мыслители. *Аристотель* настойчиво призывал к тому, чтобы в интересах воспитания изобретались для детей пригодные игрушки, иначе дети, «не имея во что играть, станут ломать в доме дельные вещи».

**Аристотель (384 г. до н.э. — ок. 322 г. до н.э.) — древнегреческий философ-энциклопедист, создатель первого систематизированного учения о психике. Главный его труд — трактат «О душе» — оказал огромное влияние на развитие мировой психологической мысли как естественнонаучной,**

так и религиозно-философской. В контексте воспитания важной мыслью А. являлось то, что знание норм как таковое само по себе не делает человека нравственным.

Философ Древней Греции Архитас стал знаменитым, между прочим, благодаря тому, что изобрел для детей погремушку, а швейцарский писатель XVIII в. *Лафатер* придумал игру в деревянные кирпичики для построек, типа нашего строительного конструктора.

**Иоганн Каспар Лафатер (1741-1801)** — швейцарский писатель, автор книги для детей «Маленькая Библия». Написал трактат по физиогномике — учению о якобы непосредственной связи внешнего облика человека с его личностными особенностями и типом характера.

По мнению известных мыслителей, таких, как *Фребель*, излюбленные игрушки детей могут служить первой пробой для воспитания пытливости ума и склада характера.

**Фридрих Фребель (1782-1852)** — немецкий педагог, теоретик дошкольного воспитания, разработал идею детсада и основы методики работы в нем. В России были очень популярны фребелевские общества и курсы воспитательниц для детсадов и семей, преобразованные после 1917 года в учебные заведения.

Игрушки в русской традиции воплощали в себе образ идеального мира, выстраивали целостную картину мира. Для русской традиции никогда не приветствовалось изображение диких животных как игрушек, особенно хищников: медведя, волка, кабана, а также образов потустороннего мира, нечистой силы. Это свидетельствует о том что, видимо, устная традиция — былички, сказки, фольклор, в которых изобиловали подобные персонажи, не имели аналогов в детской игрушечной традиции, и в «потешном промысле» не использовались и не изготавливались. Что же касается системы воздействия традиционной игрушки на сознание ребенка, то она была интуитивно найдена,

воздействуя на все уровни ощущений — тактильный, визуальный, звуковой. Особое значение имел **материал**, из которого изготавливались игрушки. К примеру, считается, что тряпичная кукла, в отличие от пластмассовой, снимает психологический барьер между ребенком и «миром больших вещей», воспитывает ласковое, теплое, радостное, доверительное отношение к миру, необходимое для полноценного детского бытия<sup>1</sup>. Потому так ценятся игрушки из натуральных материалов и сегодня.

В своей работе «Психология игры» Д.Б. Эльконин, в главе об историческом возникновении ролевой игры, говорит об ошибочности взглядов известного педагога Е.А. Аркина на происхождение игрушки как неизменной на протяжении всего социогенеза.

**Е.А. Аркин (1873-1948) — русский и советский педагог и психолог, специалист в области дошкольного детства.**

Однако можно согласиться с тем, что при всем изобилии игрушек сегодня ребенок проявляет интерес к тому, что *Е.А. Аркин*<sup>2</sup> называл «игрушками изначальными», это:

1. звуковые игрушки — трещотки, жужжалки, погремушки, бубенцы и так далее;
2. двигательные игрушки — волчок, змей, мячик;
3. оружие — лук, стрелы, бумеранг, копье и так далее;
4. образные игрушки — куклы, животные, птицы;
5. а также — веревочка, камушек, палочка и пр.

*Что такое игрушка в жизни ребенка*

Игрушка не только сопровождение игры, не только средство **общения** малыша и взрослого, малыша и сверстников, но и средство **обучения**, средство **развлечения** и даже средство **лечения**. Игра и игрушка — важнейшие составляющие любой культуры, поэтому, какова культура, таковы и игрушки.

**Игрушка — культурное орудие**, посредством которого переда-

<sup>1</sup> *Дайн Г.Л., Дайн М.Б.* Русская тряпичная кукла. М. 2007

<sup>2</sup> *Аркин Е.А.* Ребенок и его игрушка в условиях первобытной культуры. М., 1935



ется в особой «*свернутой форме*» состояние современной культуры (цивилизации), ее направления в движении: к жизни или смерти, процветанию или деградации, к взаимопониманию или отчуждению. С помощью игрушки ребенку передается сама суть человеческих отношений и сложное мироустройство.

**Игрушка** — культурное психологическое **средство овладения ребенком собственным поведением**. Страх темноты, например, может быть преодолен ребенком с помощью игрушечного деревянного меча — орудия самозащиты.

**Игра и игрушка** — **специфическое средство информации**, поскольку в них зафиксированы все основные тенденции воздействия на сознание и поведение человека, способы и средства его воспитания. СМИ построены на принципах игры, а игры часто — на принципах СМИ. Свидетельства этому, в частности, — бесконечные игры взрослых на телевидении при отсутствии детского образовательного канала.

**Игрушка** — **духовный образ** идеальной жизни, идеального мира, это архетип представлений о добре — подлинном или мнимом. Подлинная игрушка утверждает добро и собой полагает различие добра от зла. Например, мячик символизирует совершенную форму шара — Солнца или сферу Земли. Пирамидка — иерархическое мироустройство, а кукла — образ человека. Если в традиционной народной игрушке явлена простодушная любовь взрослого к ребенку, признание его права на особое игровое пространство, то в современной ситуации игрушка способна породить чудовищ внутри души маленького человека. Современная промышленная игрушка зачастую формирует и фиксирует в ребенке такие личностные свойства, как расслабленность воли, индифферентность чувств, непытливость ума, потребительство.

В современной *игровой цивилизации взрослых*, когда игра как важнейший атрибут жизни ребенка в трансформированной форме узурпирована взрослыми, социальная ситуация детства такова, что существует тенденция угасания игровой культуры ребенка. Дети перестают играть! Это с тревогой отмечают многие ученые в мире, предупреждая о непредсказуемых последствиях.

## Психологические механизмы и формы воздействия игрушки на ребенка

Это:

*Эмоциональная идентификация* как постановка себя на место игрушки, внедрение ее характеристик в поведение ребенка. Для 10-месячной девочки кукла с веревочными руками спровоцировала расслабленную позу и «выражение лица». Сегодня в России для идентификации ребенка (его уподобления кому-то, постановки себя на место другого) как механизма формирования личности гражданина почти отсутствуют *положительные образы и персонажи*, но избыточны отрицательные: жестокие, бессердечные, демонические.

*Интимизация общения* как установление отношений с игрушкой как с живым существом. Любимая игрушка — друг, который «в беде не бросит, лишнего не спросит».

*Позитивные ожидания.* Доверие к игрушке как отсутствие установки на возможную угрозу. Ребенок не ожидает агрессии, предательства от игрушки вообще и осознает свою ответственность перед ней.

В «Экспериментальной психологии» швейцарский психолог Р. Мейли<sup>1</sup>, который использует термин идентификация для обозначения механизма формирования «Сверх-Я» личности ребенка, пишет: «*Даже когда ребенок изображает паровоз, льва или ягненка, он символически реализует тот аспект своей личности, который представляется ему желательным*» [Р.Мейли, с. 198]. Следовательно, способность ребенка к идентификации распространяется и на неодушевленные, с точки зрения взрослого, объекты в силу детского анимизма и мифологичности сознания.

Особое место в игровом пространстве принадлежит антропоморфизированным игрушкам — куклам, мягким зверушкам, которым придается облик человека. Русская традиционная кукла — собеседник или идеальный образ младенца, дочери, которые имеют имя и характер. Такая кукла не имела лица, кукла-младенец могла не иметь ручек-ножек, а младенческая

<sup>1</sup> Мейли Р. Структура личности // Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже. — М., 1975. Вып. V.

телесность и незащищенность передавалась в обобщенном виде свивальника. Ребенок, оказываясь в диалоге с такой куклой в «наклонной плоскости отношений», находится в верхнем положении, как бы представляется взрослым. Здесь реализуется модель идеальных человеческих отношений взрослого к ребенку: лечить, учить, кормить, купать и пр., где ребенок оказывается в позиции заботливо ухаживающего взрослого. Идеальное Я девочки в будущем — это мама с младенцем, где происходит воплощение архетипа материнства. Кукла по Д.Б. Эльконину — не только партнер по общению в игре, но и *заместитель идеального друга*, который все понимает и не помнит зла.

*Диалог ребенка с игрушкой в контексте его духовно-нравственного развития*

В последние десятилетия в России уделяется особое внимание вопросам духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, поскольку становится все более очевидным, что все образовательные усилия государства и семьи оказываются недостаточными, а порой и тщетными, когда речь заходит о воспитанности личности, развитии совести и ответственности за свои поступки.

Корень всех негативных процессов в развитии личности — в *духовно-нравственной сфере*, мотивационно-личностном становлении ребенка, ценностях его жизни, в показателях физического и психического здоровья, которые в конечном итоге сводятся к гармонии (или нарушению) его отношений с миром: окружающей средой, взрослыми / сверстниками и самим собой. В отличие от духовно-нравственного воспитания (ДНВ) как целенаправленного процесса воздействия на ребенка, осуществляемого взрослыми, **духовно-нравственное развитие (ДНР)** — это своего рода следствие такого воздействия, того, что происходит с самим ребенком. ДНР представляет собой единство взаимообуславливающих друг друга процессов: *становления* (как естественного созревания, возрастания), *формирования* (как обретения формы, образца) и *преобразования* (как благодатного изменения внутреннего мира) [Слободчиков В.И.].

Основными **средствами** воспитания, способствующего полноценному развитию ребенка, в том числе духовно-нравственному, является создание формирующей личность *образовательной среды*, в которой закладывается адекватная иерархия целей и ценностей жизни человека и необходимые компоненты его полноценной жизнедеятельности. Важнейшей составной частью образовательной среды для ребенка является игра и игрушка. Ребенок идентифицирует себя с игрушкой, не только с ее «повадками», внешностью, но и с ее скрытой сутью, вступая с ней в личностно-смысловые отношения, в *диалог*.

В такой своеобразной диаде формируется позиция ребенка с куклой (в наклонной или горизонтальной плоскости, сверху или снизу) по отношению к кукле. С традиционной куклой ребенок оказывается в иерархической наклонной плоскости, где он сверху — в позиции **идеального Я**. Однако малыш, порой, склонен наделять куклу своим наличным, реальным Я со всеми недостатками и неблагоприятными поступками, чтобы ответственность за них легла на куклу (например, на вопрос, кто разбил чашку, ребенок с готовностью отвечает: «Это Катя», т.е. кукла или мишка наделяются подобными негативными действиями).

Современные куклы, особенно бэби-бон, др. говорящие куклы<sup>1</sup> как бы «сами играют с ребенком», манипулируют им, ставя его в позицию снизу, когда несовершенное **реальное Я** заглушает идеальное Я ребенка [Флоренская Т.А.<sup>2</sup>].

Диалог ребенка с игрушкой, которую он наделяет качеством субъектности, осуществляется как с идеальным Я. Если антропоморфизированный предмет изображает сверстника или взрослого, то качество идеального Я сохраняется и в горизонтальной плоскости. Кукла барби, «говорящая» кукла, робот-трансформер и пр. задают иную, наклонную плоскость отношений с ребенком снизу, где он оказывается в позиции

<sup>1</sup> Подобные куклы, а также, например, электронные собачки, именуются сегодня интерактивными, т.е. буквально взаимодействующими с ребенком, в то время как интеракция предполагает равенство субъектов, что невозможно с игрушкой и для ребенка не полезно.

<sup>2</sup> *Флоренская Т. А.* Диалог в практической психологии М., 1991

«реального Я», которая продуцирует чувство собственной неполноценности, зависимости. Вертикаль отношений с духовным миром отсутствует. Отсюда трагические случаи детских самоубийств и анорексии<sup>1</sup> девочек как реакция несоответствия Я внешнему образу (например, барби) как образцу.

Исключительно важно поэтому определение *духовно-нравственного смысла* игрушки для ребенка, того, какие ценности она транслирует, способствует ли она формированию совести, различению добра и зла, стремлению следовать нравственным нормам. Отсутствие этого критерия превращает игрушку в **антиигрушку**.

#### *Символическая функция антиигрушки*

Любая игрушка наделяется ребенком определенным смысловым содержанием, не всегда совпадающим с культурным назначением и с образами взрослого. Это хорошо видно на примере предметов, превращенных ребенком в игрушки, прежде всего бытовых — ножах, стеклянных стаканах, горячих утюгах — тех, что несут опасность. Однако опасность может содержаться в самой игрушке как знаке. Любое проигранное ребенком действие способно воспроизводить самое себя в реальности. Если ребенок в игре способен вести себя гуманно, милосердно, заботливо, то у него есть некий образец того, как это нужно делать. И наоборот, если ребенок в игре вынужден быть агрессивным, грубым, жестоким, это обязательно воспроизведет само себя когда-нибудь в той или иной ситуации. **ИГРУШКА ПРОГРАММИРУЕТ** особым образом поведение ребенка. И важно понимать, как воздействует игрушка и что за программу она в себе несет. Поскольку есть добро и зло, идеал и антиидеал, игрушка может быть антиигрушкой.

*Антиигрушка* — это не просто плохая игрушка: например, некачественно сделанная, грубо раскрашенная, с острыми краями или мелкими деталями. Часто антиигрушками могут

<sup>1</sup> Анорексия — заболевание, при котором вследствие строгой диеты или голодания в целях похудения, организм отказывается принимать пищу, что влечет необратимые последствия.

выступать внешне безупречно изготовленные из экологически чистых материалов «фирменные» изделия зарубежного производства, отвечающие всем необходимым санитарным и психологическим требованиям.

Антиигрушка — это специфическое средство информации, пропагандирующее антиценности, этим она часто представляет собой опасность для жизни и здоровья детей, либо может причинить вред их нормальному физическому, психическому и нравственно развитию. *Духовно-нравственный смысл игрушки представляет собой важнейшую ее характеристику.*

У российских детей наличествуют унаследованные от предков архетипические модели восприятия окружающей действительности: изображения природных ландшафтов, интерьеров домов и хозяйственной утвари, людских типажей и пр. Американские солдатики и вооружение, конструкторы Лего с игровыми картами, изображающими любую страну мира, кроме отечественной, облик человека-куклы (трансформера, человека-паука, мутантов-черепашек и т.п.), цветочные конструкторы и пр. — все они не дают позитивного отношения к родной стране и опыта познания собственной культуры, традиций, визуального и понятийного языка.

Современные игрушки, как правило, не соответствуют этим моделям, а иногда прямо противоречат им. Занимаясь, порой, с игрушками иностранного происхождения, малыш как бы получает первый опыт культурной колонизации, встав перед необходимостью отвержения, отчуждения своих традиций и подчинения чужеземному игрушечному миру. Так, в жизни ребенка может происходить первая социокультурная травма, из-за которой потом формируется комплекс культурной, национальной неполноценности, который столь характерен многим современным взрослым.

Советский художник Р. Фальк, будучи в Германии 20-х годов и видя изобилие игрушек в магазинах, дал точную характеристику этих игрушек как антиигрушек и их значения для взрослых: *«здешнее общество пользуется игрушкой, чтобы обуздать фантазию, непосредственность ребенка,*

еще не поработанного машинами, для того, чтобы привить ему те вкусы и наклонности, которые сделают его в будущем послушным орудием его целей и его законов<sup>1</sup>».

Кроме того, иностранные игрушки могут способствовать разрушению связи между поколениями в семье, еще в младенчестве проектируя линию разлома между отцами и детьми, дедами и внуками в силу различной культурной ориентации.

## Экспертиза игрушки

Ежегодно в России распространяется десятки тысяч различных игрушек прежде всего иностранного производства, среди них есть значительная доля предметов низкого качества, наносящих прямой физический, психологический и духовный вред ребенку. Существовали неоднократные попытки проведения экспертизы игрушки, для чего вырабатывались определенные *критерии*. Экспертиза игрушки включает помимо *медицинских и экологических* требований (качество материала и степень обработки), а также *эстетических* (красота и совершенство), *психоэмоциональные* (радость и удовольствие), *педагогических* (развитие способностей, умений) и другие требования. Согласно некоторым другим критериям, игрушка должна также соответствовать требованиям: *креативности* (способствовать творчеству, сотрудничеству), *культуросообразности* (соответствовать отечественным культурным архетипам и традициям) и *психотерапевтичности* (формировать установки на здоровье, позитивные перспективы) и др.

Кроме того, исключительно важным критерием сегодня оказывается *критерий духовно-нравственного смысла* игрушки для ребенка.

Для обеспечения полноценного развития современного ребенка требуется создание духовно обновляющей и формирующей личность игровой образовательной среды с адекватной иерархией ценностей.

<sup>1</sup> Фальк Р.Р. Беседы об искусстве. Письма. Воспоминания. М., 1987. С. 48

Во-первых, необходимо *воссоздание игровой традиции*, особенно групповых подвижных игр с игрушками и игрового детского фольклора. Традиционная игра, вобравшая в себя социальный и интеллектуальный опыт многих детских поколений, предоставляет ребенку способы решения жизненных проблем в детском сообществе, приобретение психологической независимости от негативных влияний и отстаивание своей позиции.

Изготовление игрушек собственными руками при участии взрослых — одно из самых перспективных направлений. Игрушки — изделия художественных промыслов, игрушки, сделанные руками детей, являются средством культурно-эстетического развития ребенка, формирования его личности.

Во-вторых, необходимы *меры по защите* психического и духовного здоровья ребенка от растлевающего воздействия игрушек и игр (в том числе и компьютерных), а также игровых сооружений. Для этого необходима законодательная база, обеспечивающая воплощение данных принципов в реальную жизнь всех детей России, что позволит регламентировать норму об обязательном проведении **экспертизы игр и игрушек** для детей в целях обеспечения безопасности их жизни, охраны здоровья, нравственности, защиты ребенка от негативных социальных воздействий.

В-третьих, необходимо объединение усилий специалистов и разработчиков *по созданию современных моделей игрушек и игр* (в том числе и компьютерных) в соответствии с медицинскими, психолого-педагогическими и духовно-нравственными требованиями.



## Итоги главы

Итак, ИГРУШКА:

- одна из фундаментальных универсалий человеческого бытия, служащая для передачи ценностей культуры и опыта поколений.
- является орудием социализации, своеобразным звеном между ребенком и предметным миром, частью детской игровой реальности.
- антропоморфизированная игрушка — уподобленная человеку, наделяется ребенком человеческими свойствами (сознанием, душой).
- в русской традиции кукла обладает свойством живого, являясь в языке одушевленным существительным: отвечает на вопрос «КТО?», а не «ЧТО»?
- игрушка, не отвечающая критерию позитивного духовно-нравственного смысла, по сути является антиигрушкой.

Значение игрушки:

- **Для общества** это — предмет культуры («зеркало культуры»), посредством которого передается в особой «*свернутой форме*» состояние современной цивилизации. Какова культура, таковы и игрушки.
- **Для взрослого** игрушка — важнейшая составная часть образовательной среды, посредник **общения** (малыша со взрослым и сверстником), а также средство **обучения, развлечения и лечения** ребенка.
- **Для ребенка:**
- это — источник радости, **предмет** для творчества;
- психологическое **орудие овладения** ребенком предметным миром и собственным поведением.
- **духовный образ** идеальной жизни, идеального мира. *Кукла — образ идеального человека.*

Традиционная игрушка является **культурным орудием, обеспечивающим вхождение ребенка в зону вариативного развития.**

## Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Что такое игрушка и зачем она нужна?
2. Каковы психологические механизмы воздействия игрушки на ребенка?
3. В чем отличие игрушки от антиигрушки?
4. Нашу цивилизацию называют игровой. Согласны ли вы с этим? В чем ее характеристики?
5. Как провести экспертизу игрушки? Каковы ее критерии?

## Заключение по II разделу

Социогенез изучения ребенка в культурно-историческом пространстве, представляя собой, по выражению Л.С.Выготского, «ключ к высшему поведению», открывает новые горизонты психологического исследования онтогенеза. В социальной психологии детства социогенетическое исследование отношений ребенка осуществляется в двух направлениях: изучение эволюции семейных отношений, где ребенок оказывается в «наклонной плоскости» иерархических связей, и в «горизонтальной плоскости» отношений равных — их эволюции в культуре.

Метод исторической реконструкции позволяет воссоздать систему отношений ребенка в социальных институтах. Поиск ответов на вопрос о природе и формах существования культурно-исторического прошлого в сознании современного ребенка привели к необходимости выявления особых социогенетических *социокультурных инвариантов* — 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 инвариантов является *сказка*.

Сказка выступает также одним из источников построения ребенком картины отношений между людьми, в частности, взаимоотношений в семье. Для современного ребенка-дошкольника «сказочная семья» — это прежде всего малая

группа нуклеарного типа с четкой полоролевой дифференциацией и определенными социокультурными эстетическими и поведенческими образцами, как правило, соответствующими второй эпохе формирования семейных отношений в культуре; для современных мальчиков и девочек — это патриархальная семья. В сказках ребенку открывается «идеальный» тип взаимоотношений и соответствующие полу образцы поведения, имеющие культурно-историческую природу.

На формирование семейных установок оказывают влияние не только наблюдаемый ребенком в реальной жизни тип отношений родителей, но и идеальный тип отношений и полоролевых образцов, зафиксированный в сказках. Эти два типа отношений вступают в своеобразный диалог — «диалог культур» — прошлого и настоящего, сказочного и реального в создании образа мира, в частности, мира семейных отношений; культурные полоролевые стереотипы мужчины и женщины в современных условиях оказываются в явном несоответствии с существующим типом семейных отношений.

Не умаляя роли сказки в процессе социализации ребенка как особого средства передачи ему взрослыми общественно-исторического опыта, мы обращаем внимание на то, что этой воспитательной функцией значение сказочного наследия не исчерпывается. Именно в сказке воплощены сверхнародные (метакультурные) и сверхвременные образцы человеческих отношений, позволяющие говорить о ее прогностической роли в истории, то, что имел в виду поэт Велимир Хлебников, говоря: «Сказка — посох, о который опирается слепец-человечество».

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, поскольку первые детские объединения возникли уже в эпоху первобытности в связи с половозрастным разделением общества и предшествовали моногамной семье. Возникновение детской субкультуры как целостного историко-культурного феномена обусловлено половозрастной

стратификацией общества, уходящей своими корнями в глубокую древность.

Процесс автономизации от мира взрослых в детских сообществах породил формирование собственного мира «для себя» — особого смыслового пространства ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития, т.е. относительно независимой от взрослых *детской субкультуры*.

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

Содержание детской субкультуры, т.е. тот мир, который детское сообщество создавало на протяжении всего социогенеза, составляют:

- традиционные *народные игры*;
- *детский фольклор*;
- *детский правовой кодекс*;
- *детский юмор*;
- *детская магия* и мифотворчество;
- *детское философствование*;
- *детское словотворчество*;
- *эстетические представления* детей;
- *надделение прозвищами* сверстников и взрослых;
- *религиозные представления*.

Носителем детской субкультуры является *детская группа*, детское сообщество, формирующееся на достаточно ранних ступенях социогенеза человечества и индивидуальной ис-

тории человека в процессе совместной деятельности детей, направленной на овладение и воспроизведение ими общественно-исторического опыта и форм человеческих взаимоотношений.

**Функции детской субкультуры.** 1). Основная функция детской субкультуры — *социализирующая*, и основным агентом социализации выступает группа сверстников. Уже на самых ранних этапах социо- и онтогенеза детское сообщество вместе с семьей берет на себя роли — обучающие и воспитывающие. Именно в детской среде иногда достаточно жестко с помощью традиционных культурных средств — детского правового быта, детского фольклора и игровых правил — происходит подчинение ребенка групповым нормам и овладение им собственным поведением, а значит, формирование его как личности. Кроме того, важнейшую и самую первую личностную категорию — половую принадлежность — ребенок усваивает во многом благодаря другим детям, мальчикам и девочкам, роль детской группы в формировании половой идентичности трудно переоценить.

2). Детская субкультура предоставляет ребенку веер потенций для самореализации, своего рода *экспериментальную площадку* для опробования себя, определения границ своих возможностей, погружая его в иные логики, иные миры и пространства, иные смыслы и способы действий.

3). Пространство детской субкультуры создает ребенку «психологическое укрытие», защиту от неблагоприятных воздействий взрослого мира, это означает, что детская субкультура выполняет *психотерапевтическую функцию*. Например, страшилка как тренинг тревожности и боязни темноты, дразнилка как психологическое средство владения собой и тренировка культурных коммуникативных умений и пр. Формы детского фольклора представляют собой не искусственно созданные, а *естественные психотерапевтические средства*, используемые детским сообществом на протяжении тысячелетий.

4). Детская субкультура выполняет *культуроохранительную функцию*: в ее недрах сохраняются жанры, устные тексты,

обряды, элементы сакральности, утраченные современной цивилизацией. Многими этнографами и фольклористами отмечается перемещение культурных ценностей из обихода взрослых в детскую среду как момент сохранения традиций с обновленной функциональностью. Подобно тому, как детский язык помогает отыскать общие лингвистические законы, в детских играх находят чудом сохранившиеся исторические свидетельства глубокой древности, детский фольклор, детская сказка, прозвища и религиозные представления доносят до нас многообразные формы и оттенки человеческих отношений, этических норм, эстетических образцов различных эпох. Например, сказка, гибель которой предрекали выдающиеся ученые — сказковеды, живет благодаря существованию детской субкультуры. На примере сказки отчетливо проступает *эволюционный смысл* — особая миссия детской субкультуры в развитии культуры вообще: сохранить (а вдруг пригодится?) то, что забыто, выпало, утрачено в культуре человечества.

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. 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».

Если семья и вообще родной взрослый осуществляет «зону ближайшего развития ребенка» (по Л.С. Выготскому), готовя его к освоению социальных норм, ценностей и стереотипов данной культуры (например, знаний, социально-экономических и ценностных ориентаций, религиозной принадлежности и пр.), то детское сообщество, детская субкультура, и особенно референтная детская группа обуславливает **зону вариативного развития (ЗВР)**, задавая одновременное существование и «переключку» разных культур, иных логик,

обеспечивая готовность ребенка к решению задач в непредвиденных обстоятельствах. В отличие от зоны ближайшего развития (ЗБР), определяемой в контексте сотрудничества ребенка со взрослым в процессе обучения, зона вариативного развития (ЗВР) задается группой сверстников в процессе игрового взаимодействия и общения, при этом *знаковым* становится не только слово, а действие, движение, жест. 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.

В пространстве детской субкультуры (играх, детском фольклоре) содержатся пласты различной древности, приобщаясь к которым ребенок вступает в зону вариативного развития в режиме «диалога культур», «иных» логик, моральных представлений, языков. Особенно это характерно для детского фольклора, который сам по себе является зоной вариативности. Вариативность по сути свойственна фактически всем жанрам детского фольклора.

В историко-культурных ситуациях, которые могут быть охарактеризованы как неопределенные, расшатываются традиционные механизмы передачи знаний, расширяется зона вариативного развития, при которой дети начинают ориентироваться не только и не столько на взрослых, но в большей степени на продвинутых сверстников. Зона вариативного развития — это зона открытости ребенка к восприятию других культурных традиций. ЗВР в детской группе представлена набором различных стратегий решения проблемных ситуаций в непредвиденных условиях.

Содержанием детской субкультуры являются не только актуальные для массовой культуры особенности поведения, сознания, деятельности, но и социокультурные, социогенетические инварианты — относительно устойчивые во времени и пространстве образы, модели, тексты, представ-

ляющие собой «осколки» различных эпох, следы памяти прошлого опыта человечества, передаваемые из поколения в поколение детей.

Важнейшей составляющей детской субкультуры являются игра и игрушка. Игрушка — одна из фундаментальных универсалий человеческого бытия, служащая для передачи ценностей культуры и опыта поколений. Она является орудием социализации, своеобразным звеном между ребенком и предметным миром, а также частью детской игровой реальности. Традиционная игрушка соединяет в семье несколько поколений: детей и родителей, детей и прародителей. Экспертиза игрушки должна с необходимостью включать в себя не только медико-гигиенические, дидактические и психологические критерии, но и критерий духовно-нравственного смысла игрушки для ребенка.



Раздел III

**Экспериментальный анализ  
генезиса отношений ребенка  
в группах сверстников**



## Проблема гуманного отношения как особой формы проявления межличностных отношений в детской группе

Межличностные отношения как непосредственные субъект-субъектные связи эмоционального плана зарождаются и формируются в онтогенезе довольно рано. Но с того самого момента, когда не только отдельные индивиды, а группа сверстников как целое начинает выступать для ребенка в качестве реальной силы и объекта его действий, ориентаций, влияний, можно говорить о возникновении более глубокого слоя взаимоотношений, опосредствованных совместной деятельностью в детской группе. Это происходит тогда, когда совместная деятельность детей из суммы индивидуальных деятельностей, где совместность определяется чисто внешними моментами — единством места и времени — превращается в деятельность взаимодействующую, обладающую общими целями, содержанием, задачами, т.е. когда совместная деятельность становится кооперативной, коллективной.

Тогда и появляется необходимость в согласованности действий индивидов, коррекции и контроле за выполнением правил, соучаствовании в успехах и неудачах. Здесь появляется возможность отношения к сверстнику как к себе самому, т.е. *гуманного отношения*. Именно другой человек как потребность выступает содержанием *гуманной смысловой установки* в совместной деятельности, и уже в дошкольном возрасте формируется прообраз мотивации «ради ближнего», и сверстник становится таким мотивом. Кроме того, в гуманном отношении воплощен процесс растущего объединения Личности ребенка с Миром. Связываемый в теории деятельностного опосредствования с гуманным типом отношений

феномен коллективистской (солидарной) идентификации (КИ), дает возможность экспериментально ответить, в частности, на такой вопрос: «Как складываются отношения ребенка в группе сверстников в зависимости от опосредствующей эти отношения совместной деятельности?»

Гуманность в человеческих взаимоотношениях принадлежит к числу тех вечных вопросов, которые пронизывают собой всю историю развития человеческой мысли, приобретая в каждую историческую эпоху новое конкретное содержание.

**Гуманность — обусловленная нравственными нормами и ценностями система установок личности на социальные объекты (человека, группу, живое существо), которая представлена в сознании переживаниями сострадания и сорадования и реализуется в общении и совместной деятельности в актах содействия, соучастия, помощи.**

Для объяснений природы гуманных отношений необходимо выйти за их собственные границы и обратиться к анализу предметной деятельности индивидов, в которой эти отношения порождаются и получают свое действительное психологическое содержание. Эта общая методологическая установка приводит к постановке проблемы гуманных отношений как *проблемы анализа гуманных отношений в совместной деятельности*. Таким образом, отношения в группе выступают как опосредствованные (определяемые, задаваемые) совместной деятельностью. Поэтому проблема гуманного отношения одного индивида к другому имеет *социально-психологический* аспект, заключающийся не только в групповом (по крайней мере, диадном) характере этих отношений, но и в том, что за проявлением гуманного отношения стоят групповые ожидания индивидов, социальные нормы самого широкого плана. Особый интерес в этой связи представляет собой генезис межличностных отношений, в частности, гуманных отношений как социально позитивных проявлений *заботы, взаимопомощи, уважения, солидарности* в группе. Есть все основания полагать, что подобные, относительно сложные

формы поведения индивида имеют место уже в дошкольном возрасте, во взаимоотношениях между детьми, когда переживания одного ребенка у другого вызывают определенную активность, не сводимую к механизмам заражения.

Гуманные отношения, как частный случай межличностных отношений могут быть представлены в двух ипостасях: как «непосредственные» и как опосредованные содержанием совместной деятельности индивидов. Если первый уровень гуманных отношений, по сути дела, интенсивно исследовался в руслах различных теорий в группах детей и подростков, как в нашей стране, так и за рубежом, исследование второго уровня оказалось предметом внимания исследователей в значительно меньшей степени.

## Традиции изучения гуманных отношений ребенка

Богатейшая философско-этическая традиция и непреходящая актуальность проблемы гуманных отношений между людьми поставили ее в ряд одного из самых острых вопросов современной психологии. Этот интерес обусловлен ее безусловной практической значимостью и теоретической ценностью.

Даже беглый взгляд на огромный массив исследований по изучению гуманных отношений у детей позволяет увидеть отсутствие однозначной терминологии для обозначения этого круга явлений. Наиболее принятым в зарубежной психологии является понятие «просоциальное поведение». Пестрый поток исследований *просоциального поведения*, осуществляемых в современной зарубежной психологии, можно было бы развести по трем основным руслам. Это работы в области эмпатии, альтруистического поведения, а также направление, обозначенное в литературе как *helping behaviour* — поведение помощи, кооперативность.

Существуют две исторически сложившиеся тенденции в рассмотрении феномена **эмпатии** — аффективная: как способность сострадать, сопереживать, и когнитивная: как стремление к познанию переживаний другого человека. Они

фактически явились отправным пунктом для определения теоретических позиций и осуществления значительного числа экспериментальных исследований на Западе.

Однако приходится признать, что до сих пор эти два процесса — процесс интеллектуального анализа поведения другого человека и эмоциональный процесс участия в чужих переживаниях, а также целый ряд других сходных с ними явлений, имеющих различную психологическую структуру и выполняющих различные функции в поведении, не обнаруживают четких границ как в теоретических рассуждениях, так и при эмпирическом воплощении.

Экспериментальные ситуации часто создаются исследователями таким образом, что экспрессивные выражения эмоций объекта вызывают непроизвольный отклик у субъекта эмпатии, который как бы «считывает» их, спонтанно реагируя на них по принципу «стимул-реакция». Поэтому эмпатийные переживания зачастую принимают вид «непосредственных реакций момента», лишь случайно оказавшихся вплетенными в контекст просоциального поведения детей. При этом социально-позитивный смысл такого отклика неизбежно остается под сомнением, поскольку «объективные» физиологические показатели сдвига в эмоциональных реакциях индивида в ответ на страдания другого индивида сами по себе еще не означают гуманного к нему отношения, — напротив, иногда они могут свидетельствовать, например, о садистическом удовольствии при виде чужих страданий. Недаром исследователи получают высокие корреляции баллов эмпатии с баллами агрессивности у одних и тех же индивидов.

Таким образом, различные формы внешне наблюдаемого контакта ребенка с другими могут иметь как гуманную, так и антигуманную подоплеку. Наблюдаемые экспериментатором проявления эмпатии или агрессивности у дошкольников могут являться лишь определенной техникой физического контакта с другими. Если ребенок, допустим, пускает в ход кулаки — он может это делать для того, чтобы наказать собственного обидчика, присоединиться к нападающему, а может быть, чтобы защитить слабого, отомстить за несправед-

ливость и пр. А такие эмоционально позитивные проявления детей по отношению к другим, как объятия, также могут быть либо агрессивны, либо аффективны, в зависимости от контекста обстоятельств.

Ставя проблему эмпатии, как способности «понимать аффективные ориентации других», «распознавать мысли, чувства другого» и тому подобное, авторы неизбежно обнажают пассивный характер этого проявления, лишая его действенного, т. е. истинно гуманного содержания. Способность к распознаванию, как таковая, не предполагает никакого активного отношения к предмету, хотя без способности ребенка понимать эмоциональные состояния других людей вряд ли возможна сама эмпатия как сопереживание, которое, в свою очередь, может стать предпосылкой гуманного отношения.

В контексте просоциального поведения в зарубежной психологии рассматривается проблема **альтруизма**. Философско-этическая традиция, берущая свое начало от О. Конта, утверждает альтруизм как нравственный принцип, заключающийся в бескорыстном стремлении служить другим людям, в готовности жертвовать для их блага личными интересами.

В подобном ключе и осуществляются многочисленные и разнообразные попытки ученых разобраться в психологической природе, механизмах, детерминантах альтруистического поведения, осуществляемые в русле или при «тяготении» к различным школам: психоаналитической, бихевиористской, персоналистической и другим.

Это «тяготение» накладывало определенный отпечаток на концептуальный аппарат исследований и интерпретации полученных данных. Например, влияние бихевиористской традиции проявилось, в частности, в том, что альтруистическое поведение связывалось с положительным подкреплением индивида в результате содеянного им доброго поступка, а психоанализ диктовал исследователям потребность связывать альтруистический акт со стремлением индивида редуцировать собственное чувство вины при виде страданий другого и т. д.

Одно направление исследований можно было бы обозначить как действенно-эмпатийное, оно объединяет те иссле-

дования, которые моделируют и изучают действенно-практические реакции субъекта на неблагополучие или потребность объекта. Эти реакции могут носить характер помощи, содействия, устранения чужих страданий.

Это могут быть реакции великодушия, щедрости, которые рассматриваются в ситуациях неблагополучия непосредственно наблюдаемого реального партнера или воображаемого.

Другое направление связано с поиском детерминант альтруизма и способов научения поведению в пользу других. Здесь исследователи выводили альтруизм из следования альтруистической «модели», например, в качестве «объекта подражания» щедрому поведению выступал сам экспериментатор, или — из актуализации положительно окрашенных эмоций или воспоминаний испытуемого.

Ряд исследователей занимались изучением формирования способности к альтруистическому поведению детей. Например, в работах Стауба [Staub, 1970; 1971] научение альтруистическому поведению проводилось двумя путями: применялась так называемая «индукция», предполагающая показ воспитателем последствий поведения одного ребенка на изменение состояния другого, и — ролевая игра, в которой двумя детьми разыгрывалась ситуация оказания помощи. И затем, спустя несколько дней, проводились проверочные тесты альтруистического поведения, которые включали: во-первых, способ реагирования ребенка на дистрессовую ситуацию (звуки падающего предмета и плача из соседней комнаты), во-вторых, стремление помочь взрослому в работе и продолжительность этой помощи (экспериментатор «нечаянно» ронял коробку со скрепками, и ребенок должен был помочь ему собрать их), и в-третьих, щедрость (экспериментатор угощал ребенка конфетами, а затем говорил о некоем бедном больном ребенке, у которого нет таких сладостей, и предлагал поделиться).

Проявления альтруистического поведения исследуются и как эмпатические реакции на ситуацию неблагополучия другого, и как стремление ребенка к содействию, помощи, и как филантропический акт. В альтруизме важна идея пол-



ного бескорыстия, которое в явном или скрытом виде подразумевается исследователями, но наличие которого психологически уловить и доказать очень трудно. Каковы же методы воспитания «бескорыстному поведению»?

Аронфрид осуществил плодотворную попытку исследования условий формирования альтруистического поведения, показывая, что фактическое морализирование взрослого имеет гораздо меньший или подчас обратный эффект для проявления детской помощи, сочувствия, щедрости, чем техника научения, основанная на показе последствий альтруистического поступка. Подобное поведение, по мнению Аронфрида, проистекает из положительного опыта семейных отношений ребенка. Еще дальше по этому пути пошел Стауб, доказав, что *ролевая игра, в которой ребенок становится то в позицию нуждающегося в помощи, то в позицию оказывающего ее, способствует последующему проявлению альтруистического поведения.*

И, наконец, третье направление исследований в контексте просоциального поведения изучает отношения содействия, кооперативности, **helping behaviour** — как взаимная поддержка и готовность помогать друг другу, как проявление эмпатии в ситуации неблагополучия другого и выражение щедрости, желания поделиться индивидуально ценным с другими, готовность сделать что-то для других, проявить великодушие и пр..

Фундаментальная работа Хартшорна и Мея «Изучение природы характера» была посвящена изучению социального поведения детей в диапазоне честность-нечестность и индивидуализм-кооперативность, как наиболее важных, с точки зрения авторов, качеств личности, так как они необходимы для нормального функционирования как каждого индивида, так и общества в целом. Социально желательной является тенденция действовать в интересах других. Эта тенденция представлена континуумом, экстремальными точками которого являются, с одной стороны, крайний индивидуализм и, с другой — высшие формы кооперации. Эта тенденция в своем развитии проходит три стадии:

- 1) индивидуализм, стремление индивидуально превзойти других, индивидуальное соперничество;

- 2) кооперация во имя состязания группы, межгрупповое соперничество (конкуренция) и одновременно кооперация внутри группы;
- 3) кооперация без состязательных целей.

Для реализации экспериментальных задач авторами был создан оригинальный инструментарий, включающий разнообразные тестовые ситуации, близкие к реальным. Первая группа тестов дифференцировала индивидуализм и первый этап кооперации: это так называемый тест «свободного выбора» (выбор ребенком награды за сделанную совместную работу в пользу группы или в свою пользу), и тест «эффективности кооперации», в котором замерялась *продуктивность работы на себя и на группу*. Вторая группа тестов, определяющих кооперативность несостязательного характера, включала «тест пенала» (ребенку дарили пенал с разнообразными предметами, после чего ему предлагалось поделиться с другими детьми). Другой тест был подобен первому: необходимо было в течение двух недель собрать в конверт привлекательные предметы, предназначенные больным детям, затем измерялось количество и качество собранных вещей. И третий тест — «тайное голосование» по поводу выигранных классом денег, которые предлагалось: распределить между всеми, или отдать «отличникам», или употребить на нужды класса, или пожертвовать. Опыты проводились в ситуации соревнования между группами, причем для сопоставления использовались различные типы групп:

- I тип — мальчики против девочек;
- II тип — команды;
- III тип — компании;
- IV тип — реальные группы (классы),
- V тип — произвольно составленные экспериментатором группы.

Оказалось, что уровень *кооперативности*, а следовательно — продуктивность работы ради групповой награды была выше по сравнению с индивидуальной только в одном случае — в ситуации *соревнования всех мальчиков против всех девочек*.

Таким образом, в данных исследованиях кооператив-

ность является прежде всего индивидуальной личностной особенностью ребенка, вобравшей в себя различные аспекты: щедрость и великодушие в стремлении поделиться лично ценным с другими, готовность работать на благо класса и ориентацию на группу сверстников. При этом школьный класс как реальная социально-психологическая переменная, едва ли не впервые вводимая вообще в анализ просоциального поведения ребенка, используется авторами, к сожалению, лишь в качестве некоторого внешнего по отношению к индивиду фактора, своеобразного фона. Кроме того, сама кооперативность проявляется, как ни парадоксально, вне всякого контекста кооперации, т. е. сотрудничества и взаимодействия ребенка с другими детьми.

Эти обстоятельства не могли, на наш взгляд, не повлиять на сделанный исследователями вывод о ситуативности кооперации как реакции, специфически проявляющейся в той или иной ситуации и фактически не имеющей реальной детерминанты.

Кооперативность как *helping behaviour*, казалось бы, «на первый взгляд, более всего отвечает гуманной идее действенности, конкретности отклика индивида на неблагополучие или потребность другого индивида, хотя сами экспериментальные ситуации, в которых она моделируется, — главным образом, филантропические, наименее отвечают этой идее. Нормативная гипотеза поведения — помощи другим представлена Шварцем [Schwarz, 1973], для которого такое поведение является осуществлением личностных индивидуальных норм. Они могут быть либо актуализированы, либо нет. Условия такой актуализации, по Шварцу, носят преимущественно когнитивный характер и выступают как решение индивидом «меркантильных, прагматических» задач, в которых он исходит из возможных последствий своих поступков, взвешивая для себя, что выгоднее: следовать норме, или не следовать ей. Таким образом, подобная трактовка кооперативного поведения начисто лишает его нравственного, гуманного начала, уподобляя индивида компьютеру, «вычисляющему» стратегию поведения.

## Механизмы проявления гуманных отношений: концепции идентификации

Рассмотрение социально-психологических условий формирования гуманности предполагает наличие индивидуально-психических свойств у ребенка как внутренних предпосылок гуманных отношений. Одним из таких свойств является способность ребенка *встать в позицию другого*, отнестись к другому, как будто этим другим является он сам, т. е. его способность к **идентификации**. Эта способность является важнейшим условием понимания состояния другого человека и сопереживания ему, т.е. явления идентификации.

**Идентификация** — (от позднелат. *identificare* — отождествлять) — 1) опознание, распознавание чего-либо, кого-либо; 2) уподобление, отождествление с кем-либо, чем-либо.

Введению понятия идентификации в психологическую науку приписывается З. Фрейду, который в начале XX в. впервые интерпретировал некоторые явления патологической депрессии посредством механизма идентификации. Позднее З. Фрейд расширил сферу применения понятия идентификация для анализа сновидений и объяснения некоторых онтогенетических процессов, с помощью которых маленький ребенок моделирует себя по образцу значимых других. Считалось, что идентификация важна для развития совести, интериоризации ценностных представлений родителей и принятия мужской или женской роли.

Фактически все существующие концепции идентификации принципиально исходят из психоанализа, а выделенные Фрейдом пять типов идентификации являются отправными точками многих психологических воззрений на Западе.

Истолковывая идентификацию в терминах социального научения, Сирс [Sears, 1961], Маурер [Mowrer, 1950] и другие, следуя Фрейду, вводят в оборот два термина: аналитическая или «развивательная» (developmental) идентификация и аг-

рессивная (замещающая). Первая форма включает набор факторов, близкий к подражанию как имитационному научению, когда маленький ребенок пытается как бы заново воссоздать испытанное ранее удовольствие, принимающее вид «вторичного подкрепления» [Kagan J., 1958], таким образом, повторяя действия, которые ранее вызывали, например, похвалу или награду взрослого, ребенок как бы актуализирует свои собственные прошлые приятные ощущения, подобно тому, как маленькая девочка, прижимающая и кормящая куклу, воспроизводит якобы некоторое удовольствие, испытанное ею, когда ее мать осуществляла подобное действие с ней самой. Вторая форма идентификации — агрессивная (замещающая) — обычно иллюстрируется наблюдением за поведением двухлетнего малыша, ранее наказанного за разбитую чашку и теперь в отсутствие взрослых пытающегося вновь достать что-то со стола. Ребенок тянется, потом медлит, сам себе грозит «нельзя!» и оставляет вожаделенный предмет. Из этого «морального» поведения заключается, что ребенок, идентифицировавшись с некоторыми запретами родителей, в результате проявляет устойчивость к соблазну, т. е. справляется с непосредственным желанием путем включения некоторых угрожающих шаблонов поведения родителей (или других авторитетных лиц) в свое собственное поведение.

Большинство из имеющихся исследований идентификации как функции отношений между родителями и детьми акцентируют внимание на амбивалентности этих отношений как соединению в ребенке, с одной стороны, тревоги по поводу потери родительской любви и одобрения, и с другой стороны, страха наказания за враждебные импульсы.

Первоначально возникшее в недрах психоаналитической теории, понятие идентификации у некоторых исследователей приобретает тенденцию постепенного освобождения от влияний фрейдизма.

Еще в 1948 г. А.В. Запорожцем осуществлено исследование восприятия сказки ребенком-дошкольником, в котором затронут вопрос о способности ребенка ставить себя на место героя сказки, как особой внутренней психологической активности, без которой невозможна никакая творческая деятельность. Эмоциогенная ситуация восприятия сказки способствует, как отмечает А.В. Запорожец, тому, что «ре-

бенок научается становиться на позицию героя, мысленно ему содействовать, радоваться его успехам, и огорчаться из-за неудач» [Запорожец<sup>1</sup>, с. 39], т. е., можно сказать, ребенок, идентифицируясь с героем сказки, сопереживает ему.

Роли идентификации в формировании альтруистических установок личности посвящены работы Е.Е. Насиновской; определяя идентификацию как переживание тождества одного индивида с другим, автор указывает на необходимость общего эмоционального фона, обеспечивающего процесс уподобления другому, при этом экспериментальная модель строится по принципу эмпатического реагирования индивида на затруднительную ситуацию другого. Идентификация вызывается самим экспериментатором с помощью особой инструкции, в которой говорится, что испытуемому, следящему за выполнением задания, предстоит в следующей серии самому выполнять подобное. Попытки «реального» испытуемого помочь «мнимому» испытуемому расценивались как актуализация смысловой альтруистической установки посредством идентификации.

Ребенок сначала научается отличать себя от окружающего мира, затем он приходит к отличению человеческих существ от других объектов, потом себя от других. Синкретизм нерасчлененности Я и Не-Я у ребенка сменяется отношениями противопоставления себя сначала миру, потом другим людям, затем установления согласованности и оппозиции, взаимности и разобщенности. Недифференцированная идентификация, берущая начало от состояния общности с матерью, постепенно уступает место более дифференцированной, включающей свою противоположность — отчуждение, когда индивид может не только принимать, но и отвергать, не только любить, но и ненавидеть, сострадать или злорадствовать.

Идентификация, как уподобление, согласование, солидарность обеспечивает усвоение способов поведения, норм, конвенциональных ролей; возникновение отчуждения (обо-

<sup>1</sup> Запорожец А.В. Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником // Дошкольное воспитание. 1948. № 9.

собления, отстранения, противопоставления) обусловлено развитием у ребенка начальных форм самосознания, потребностью утверждать и завоевывать свою самостоятельность, критически относиться к требованиям взрослых. Способность ребенка к идентификации и отчуждению можно представить двуединым неразрывным процессом, включающим одновременно ассимиляцию социального (в широком смысле) и последующую селекцию, отбор, принятие или отвержение для реализации в практику общения с миром вещей и миром людей. Но этот процесс с определенного момента онтогенеза, по всей вероятности, начинает быть обращенным у ребенка на себя самого, свое самоопределение, выражаясь в согласии или рассогласованности, принятии или отвержении, солидарности или оппозиции: самоуглублению и самопознанию.

Противоречивый характер самого человеческого бытия с необходимостью определяет диалектику развития его нравственности. Во взаимоотношениях с другими людьми, с общностью, проявляется стремление человека уподобить свой душевный мир душевному миру другого, но вместе с тем, ощутить свою независимость и автономию. Единство идентификации—отчуждения (И-О) является общей закономерностью онтогенетического нравственного развития личности, а противоположность между ними — источник ее развития: сохранение баланса между идентификацией и отчуждением в конкретных исторических условиях формирования индивида обеспечивает наиболее гуманное для конкретных исторических условий отношение индивида к другому индивиду в системе «Я-другой».

Психологическим основанием для предположения о природе гуманности могут служить представления *Ж. Пиаже* о развитии ребенка от синкретизма, нерасчлененности сознания к отношениям взаимности, согласованности, которые, по Пиаже, заключаются в способности видеть вещи с точки зрения другого человека, что само по себе ни в малейшей степени не исключает невозможности подражания или противостояния ему.

**Ж. Пиаже (1896—1980) — швейцарский психолог, крупный специалист в области теории познания, психологии развития, экспериментальной психологии. Автор теории стадий развития интеллекта, метода клинической беседы, разработчик особого направления исследований — генетическая эпистемология.**

Таким образом, все основания (философские, исторические, психолого-педагогические) могут служить аргументами в пользу положения о диалектичности развития гуманности у ребенка, представленной в виде дихотомии: идентификации—отчуждения (И-О).

Итак, исследования идентификации у детей в зарубежных работах осуществляются в целом, как в направлении классического психоанализа (изучение имитации, замещения, подражания, принятия роли родителей и пр.), так и в неортодоксальном психоанализе (изучение процессов, связанных с усвоением нравственных норм, приспособлением индивида к социальной среде и т. д.). Кроме того, существуют попытки выйти за пределы фрейдистских толкований явления идентификации в сферу эмоциональной жизни субъекта, развития его личности и др.

В отечественной психологии развивается представление об идентификации, как механизме психических процессов, связанных с отношением индивида к другим индивидам — это процессы эмпатии, формирования смысловых альтруистических установок, межличностных влияний и т. п. Все рельефнее проявляется понимание идентификации как особого рода механизма — механизма интериоризации, имеющего двуединую природу: с одной стороны — это уподобление, согласование, принятие (идентификация), с другой — отвержение, неприятие, обособление (отчуждение).



## Анализ гуманных отношений у детей в отечественной психологии и педагогике

Отечественные исследователи конкретизируют принцип гуманности во взаимоотношениях людей, обращаясь к отношениям солидарности, взаимопомощи, соучастия, активного «сопереживания общих ценностей». Дошкольный возраст, первые годы жизни ребенка, возраст «первоначального складывания личности» (А.Н. Леонтьев) является тем важнейшим периодом, когда ребенок приобретает определенные навыки общения, когда происходит усвоение им этических норм, формируется произвольное, «личностное» поведение (Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец), приобретается умение действовать в интересах других людей (В.С. Мухина, Т.А. Репина, Е.О. Смирнова), т. е. именно в эти годы зарождается чувство **МЫ**. В исследованиях отечественных психологов и педагогов принцип гуманности и коллективизма принимает формы: сотрудничества и взаимопомощи, дружбы, доброжелательности, положительных взаимоотношений, отзывчивости.

Исследования А.В. Запорожца и Я.З. Неверович знаменуют собой очень важный этап изучения коллективистских мотивов дошкольников: от овладения ими знаниями о нормах поведения в коллективе, не имеющими еще достаточной побудительной силы, до стремления детей своими моральными поступками заслужить положительную оценку взрослого и, наконец, появление потребности в благополучии других людей. Особую роль в становлении гуманного отношения к другим людям приобретают особые «умные» эмоции, являющиеся своеобразным единством «аффекта и интеллекта» (по Л.С. Выготскому) и выполняющие роль «эмоционального воображения», предчувствия ситуации, которая может возникнуть в результате действий ребенка и оценки значения этих последствий для себя и для других людей.

Особое место в системе коллективных взаимоотношений детей отводится игре, являющейся, по определению Д.Б. Эльконина, «школой произвольного поведения ребенка», «школой морали в действии». Вслед за Л.С. Выготским, рас-

смаатривая ролевою игру как кооперативную деятельность, отечественные исследователи придають ей важное значение в обеспечении дружеских взаимоотношений детей, поскольку именно в игре ребенок сталкивается с необходимостью согласовывать свои действия с другими, подчиняться правилам, оказывать помощь. В работах отечественных авторов коллективная деятельность детей оказывается не просто вплетенной в ткань самих исследований детских взаимоотношений в качестве необходимого условия их существования, но и выступает как средство формирования самих отношений.

Однако эмпирическая практика исследования отношений детей традиционно базируется на методах непосредственного наблюдения, при котором групповая, по преимуществу игровая, стихийно возникающая деятельность выступает лишь в качестве фона взаимоотношений.

Кроме того, «эмпирическое засилье», социометрической процедуры, реально исключаящей группу, по сути дела, элиминирует социальный контекст и фиксирует поверхностные характеристики этих взаимоотношений типа симпатий — антипатий. В этой связи, вероятно, полезно вспомнить замечание Д.Б. Эльконина, которое он высказал еще в 1931 г. о том, что *«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»*. Это лишний раз свидетельствует о том, что реальный механизм отношений ребенка с другими и к другим в группе может адекватно выявить целенаправленный анализ социально обусловленной совместной деятельности.

Чрезвычайно плодотворная попытка такого анализа была осуществлена в исследованиях С.Г. Якобсон, где были теоретически разработаны и эмпирически воплощены различные модели практических ситуаций, в которых содержательные предметно-смысловые связи между индивидами выступили в качестве функции объективных условий совместной деятельности. Затрагивая лишь «вещно-продуктивный» аспект деятельности, С.Г. Якобсон убедительно доказывает детер-

минированный характер, складывающихся в самом процессе выполнения деятельности, отношений между детьми, когда *«объективная логика совместной деятельности диктует взаимоотношения, подчиняя себе индивидуальные тенденции отдельных детей»* [Якобсон<sup>1</sup>, 1984. С. 73].

Идея рассмотрения внутригрупповых отношений сквозь призму двух важнейших критериев — степени опосредствованности этих отношений содержанием групповой деятельности — с одной стороны, и общественной значимости самой деятельности — с другой, оказавшаяся эвристичной для социально-психологических исследований групп и коллективов, оказывается весьма продуктивной и для подхода к изучению социальных отношений в детских группах.

Оптимизация исследований социально-психологической проблематики гуманного отношения к сверстникам заключается в следующем:

- методологически — в разработке представления о гуманности, во-первых, как о ценностном отношении к другому человеку «как человеку» и, во-вторых, как функции «коллективного поведения и сотрудничества» (по Л.С. Выготскому);
- концептуально — в изучении опосредствующих механизмов совместной деятельности для формирования гуманных отношений детей, в частности, анализ ее содержания и структуры;
- операционально — в создании адекватного эмпирического инструментария, позволяющего реализовать данный подход.

Итак, до недавнего времени в отечественной психологии проблема гуманных отношений была поставлена и решалась как проблема изучения коллективизма, воспитания в ребенке «Мы-чувства». При этом важнейшим теоретическим положением являлось положение об опосредствующем характере совместной деятельности для формирования гуман-

---

<sup>1</sup> Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. М., 1984.

ных взаимоотношений детей. Совместная деятельность как условие и как средство формирования гуманных отношений исследуется в различных аспектах: с точки зрения ее содержания, структуры, целей и т. д.

Однако в эмпирической практике конкретных исследований содержательный анализ самой деятельности нередко выносится за скобки, и внимание исследователей неизбежно концентрируется на внешних, поверхностных характеристиках интеракций детей.

## **Феномен коллективистской (солидарной) идентификации в детских группах**

Принципиально новое решение проблемы гуманности представляет собой в русле концепции деятельного опосредствования межличностных отношений исследование феномена *коллективистской идентификации* (КИ). Концептуальная схема КИ, разработанная В.А.Петровским, позволяет через реальные групповые взаимодействия увидеть стоящие за ними и не всегда эксплицированные личностные взаимоотношения. Латентная структура этих взаимоотношений успешно выявляется посредством скрытого для испытуемых характера самой процедуры, ориентирующей на иные задачи, чем действительные цели экспериментатора, что снижает вероятность мотивационных искажений.

**Идентификация внутригрупповая (коллективистская) — возникающая в совместной деятельности форма гуманных отношений, при которой переживания одного из группы даны другим как мотивы поведения, организующие их собственную деятельность, направленную одновременно на осуществление групповой цели и на устранение фрустрирующих воздействий. Психологической основой И. к. является складывающаяся в совместной деятельности определенная готовность субъекта чувствовать, переживать, действовать в отношении другого так, как если бы этим другим являлся он сам.**

Наличие двух способов применения санкций за ошибки — *интегрального* (наказания всей группы) и *парциального* (наказания одного из группы) — дает возможность получать адекватные данные об отношении членов группы к наказанному, при этом ситуация интегрального наказания используется как контрольная.

Ситуации КИ являются принципиально иными, чем ситуации выявления эмпатии, альтруизма, *helping behavior*, где отношения между индивидами находятся в плоскости субъект-субъектной ориентации, (S-S) «либо я — либо другой» и от тех исследований коллективистической направленности, отношения в которых носят субъект-объектный характер (S-O): «либо — я, либо — дело (группа)».

Представленные в КИ субъект-субъект-объектные отношения являются единством отношений к другому, как к себе самому, через отношение к делу. Поведение типа КИ — это не предпочтение интересов одного интересам всех, это и не «жертвоприношение» своего товарища на алтарь групповой цели, а совместное с ним решение общей задачи, благодаря перестройке деятельности, организация «щадящего режима» работы, как если бы его состояние переживалось каждым из группы, как свое собственное.

Ситуация КИ может быть успешно адаптирована к дошкольному возрасту, а именно: совместная групповая деятельность детей, в процессе которой один из группы испытывает чувство дискомфорта, дистресса, фрустрации, а другие участники организуют совместную деятельность таким образом, чтобы устранить неблагополучие товарища. Функционирование феномена КИ в группе выражается в признании за другим, как и за самим собой, равных прав и обязанностей, в оказании содействия и поддержки, а также в требовательном отношении к себе, равно как и к товарищам по группе.

Возникновению КИ предшествует долгий путь постепенного становления предпосылок, формирования определенных способностей и умений ребенка — когнитивных, эмоциональных, операциональных. КИ является примером

достаточно сложной эмоционально-когнитивной системы, структурные компоненты которой тесно взаимосвязаны.

Становление КИ как гуманного отношения к другим в онтогенезе связано с различными *этапами*, на каждом из которых механизм идентификации выполняет определенную функцию. Внутренняя структура КИ как проявления гуманного отношения характеризуется следующими особенностями.

На самом начальном этапе необходимым условием такого проявления является распознавание состояния, переживаемого другим, своеобразная «идентификация эмоций». Многочисленные наблюдения и специальные исследования детей раннего возраста показывают, что дети поначалу легче идентифицируют эмоции радости и гнева и труднее — печали и грусти. Исходя из эмоциональной ситуации контакта сначала со взрослым, а потом со сверстником, ребенок научается распознавать эмоции, устанавливать их знак и модальность.

Эта способность у детей начинает складываться уже на первом году жизни. В более старшем возрасте распознавание эмоции, переживаемой другим, из чисто перцептивного акта, когда необходим непосредственный объект восприятия, с которого как бы «считываются» экспрессивные проявления, постепенно переходит в когнитивный, когда субъект не столько видит, сколько знает о состоянии объекта.

Благодаря способности к распознаванию эмоций, на следующем этапе осуществляется аффективная вовлеченность в состояние другого, она может протекать по принципу заражения в результате установившейся эмоциональной связи между индивидами. Такая идентификация с состоянием другого появляется уже в раннем возрасте и позволяет перейти от эмоции — к действию; поэтому, если годовалые дети начинают плакать, видя слезы другого, то дети двух лет уже делают попытки утешить расстроенных, поделиться с ними лакомством и пр.

Вероятно, говоря об эмоциональной идентификации в раннем возрасте, следует иметь в виду, что с самого начала она доиндивидуализированная, в силу неразвитости самосо-

знания и рефлексии маленького ребенка, его неспособности отделить свое Я от чужого. Поэтому подобная «пан-идентификация», растворенность ребенка в окружающем, обуславливает его повышенную эмоциональную реактивность. Идентификация младшего дошкольника при сохранении значительной зависимости от внешних стимулов более индивидуализирована, она развивается не только как способность к уподоблению, согласованию, но и как способность к обособлению, к самоутверждению себя как личности, способность к отчуждению.

Следующий, третий, этап связан с формирующимся нравственным сознанием ребенка. Здесь идентификация развивает у него способность не просто ставить себя на место другого, относясь к себе как бы со стороны, но и соотносить свое поведение с морально-этическими нормами, исходящими от взрослых. В соответствии с нормами осуществляется принятие решения и «проигрывание» собственного действия в воображаемом плане. И как необходимый компонент происходит предвидение результатов собственной деятельности на состояние другого, своего рода предчувствие той ситуации, которая может иметь место в результате совершаемых индивидом действий и оценки возможных последствий этих действий для другого. На эту особенность указывается, в частности, в работах А.В. Запорожца, где сказано, что *«эмоциональное предвосхищение играет важную роль в осуществлении дошкольниками форм деятельности, направленной на удовлетворение нужд и требований других людей, а также при выполнении определенных нравственных норм и правил поведения»* [Запорожец<sup>1</sup>, с. 124]. Безусловно, такого рода предчувствие — необходимый компонент гуманного поведения типа КИ, когда индивид знает и чувствует, каким образом его действие отзовется на состояние другого, и как необходимо построить свою деятельность, чтобы устранить, блокировать фрустрирующее воздействие.

И наконец, действие из воображаемого плана переходит в реальный, осуществляется *солидарная идентификация*,

<sup>1</sup> Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1986.

происходящая на уровне реализации намерения. В КИ это проявляется в том, что индивиды в группе организуют «ща- дящий режим» работы, стремятся к безошибочному выполнению задания в ситуации, когда за ошибки наказывается кто-то один, в такой же степени, как в ситуации наказания всей группы, каждого участника.

### **Итоги главы**

Краткий анализ работ в направлениях просоциального поведения с необходимостью требует отметить тот позитивный факт, что эти исследования уже сами по себе содержат предпосылки для вычленения гуманного отношения как предмета психологического анализа. Это относится как к появлению определенных теоретических представлений, вписывающихся в проблематику гуманности, так и к разнообразным эмпирическим ее решениям.

Хотя краткий анализ проблемы гуманности в рамках выше обозначенных подходов показал сложность и противоречивость этих концепций, исследования в этом плане отнюдь не исчерпали себя и, несомненно, будут продолжены. В настоящее же время все более волнующей становится судьба уже накопленных в зарубежной психологии эмпирических фактов, необходимость в их обобщении и адекватной концептуализации.

Подавляющему большинству исследований эмпатии, альтруизма, кооперативности присуще явное смещение понятий и в теоретическом плане, и в эмпирическом воплощении. Авторы, исследуя просоциальные формы поведения индивидов, зачастую не учитывали специфики каждой из них, произвольно используя их как тождественные. Противоречивость и непоследовательность содержания концепций, например, эмпатии, признается, кстати, самими американскими психологами, пытающимися найти единый ключ, который будет способствовать интеграции различных позиций.

Сама проблема гуманного отношения ребенка к сверстнику имеет столь давнюю историю и столь богатый методический арсенал, что, на первый взгляд, может показаться само собой разумеющейся укоренившаяся практика экспериментальной изоляции ребенка от «посторонних» влияний окружающей среды. Это достигается посредством устранения группы и ее неизбежного давления. Применительно к изучению усвоения моральных норм детьми (устойчивости к искушениям, честности и подобным) традиционная схема эмпирической изоляции ребенка, когда он оказывается на-



едине либо с экспериментатором, либо с самим собой, может быть оправдана соображениями «чистоты эксперимента», хотя нельзя не отметить сугубо абстрактный характер подобных экспериментов.

Однако, когда речь заходит об изучении просоциального поведения в аспекте гуманных отношений, подобная эмпирическая схема, лишаящая ребенка его естественного окружения, едва ли может считаться адекватной, поскольку она исключает сам предмет исследования — реального другого и совместную с ним деятельность.

Известная ограниченность этого приема, в свою очередь, неизбежно повлияла на представление о самих отношениях детей как *эмоциональных* по преимуществу, а «эмпирический вакуум», изолированность индивида от взаимодействия с другими провоцировала, помимо воли авторов, одностороннюю трактовку межличностных отношений как непосредственных связей.

Отсутствие единого подхода в трактовке эмпатии, альтруизма, кооперативности не позволяет использовать уже имеющиеся дефиниции, а синонимичность в их употреблении с необходимостью требует четкого разграничения сферы их применения. Поэтому, исходя из этих обстоятельств, мы попытались очертить круг явлений, связанных с этими понятиями.

*Эмпатия* фактически затрагивает сферу аффективных откликов, своеобразного резонанса индивида на состояние другого индивида, т. е. *эмоционально-утешительную реакцию на чужое неблагополучие*. Эмпатия, как переживание по поводу переживания другого, может вызывать или сопровождать ответное действие, но сама таким действием не является. Формы эмпатийных реакций субъекта могут быть тождественны чувствам «объекта»: его обиды, боли (соболезнование), его переживаний горя или радости (сопереживание) или нетождественны им (например, жалость в ответ на дистресс «объекта», возмущение из-за несправедливости к нему). Эти проявления, как правило, произвольны, стихийны, не всегда контролируемы сознанием, но они всегда имеют положительный моральный знак. (В самом деле, вряд ли эмпатийными можно назвать злорадство или зависть, хотя это тоже своеобразный «эмоциональный резонанс»).

Под *кооперативностью* как *helping behaviour* (поведением помощи) фактически понимается *действенно-практическая реакция индивида на неблагополучие или потребность другого индивида*. Форма такого действенного отклика может быть различной: помощь — утешение (поделиться лакомством, отдать игрушку); помощь — защита (наказать обидчика); помощь — содействие

(убрать с пути велосипедиста палку, поднести «строительные материалы»); и кооперативность как стремление согласовать свои действия с действиями другого (соучастование). Подобные действия могут быть мотивированы эмпатией, а могут и требованиями совместной деятельности детей (игрой, конструированием и пр.). Вполне понятно, что кооперативность, хотя и может выражаться в спонтанном действии, требует от ребенка более высокого уровня развития произвольного поведения, а также наличия образцов, моделей кооперативного действия. Иными словами, ребенок должен приблизительно знать, какого рода действие от него требуется, что он должен сделать, чтобы удовлетворить потребность другого или устранить его неблагополучие. Кооперация не всегда может быть во благо другому, она может быть выражением стремления к доминированию, а порой она оборачивается «медвежьей услугой» или просто помехой.

Что касается альтруизма, то здесь есть некоторые сложности. Эти сложности связаны с развитием самого понятия «альтруизм» в обыденном сознании и в научной литературе. Следуя по пути «естественного языка», исследователь неизбежно упирается в представление об альтруизме как жертвенной акции, связанной с героическим действием в экстремальных ситуациях.

Собственно психологический предмет альтруистического поведения, альтруизм определяется как *непрагматически ориентированную деятельность, мотивом которой является оказание помощи*.

Введение категории деятельности позволяет развести понятия поведения помощи и альтруизма, поскольку альтруистическая деятельность выступает как особый вид поведения помощи, в которой смыслообразующим мотивом является оказание помощи другому человеку.

При такой деятельности другой индивид выступает как цель, а не как средство, включенное в контекст иной деятельности и иных мотивов. Кроме того, альтруистическая деятельность является непрагматически ориентированной деятельностью, это значит, что ее проявление никак не вытекает непосредственно из самих задач, решаемых субъектом. В этом значении альтруизм пересекается с понятием «надситуативности», как принятия и реализации индивидом цели, не вытекающей из непосредственных требований ситуации (В.А.Петровский).

Возможно, подобный путь некоторого сужения сферы приращения указанных понятий эмпатии, кооперативности и альтруизма позволит, хотя бы в первом приближении, развести эти

три категории и разобраться в их механизмах, представив их как различные стороны одного явления — *гуманного отношения человека к человеку*.

В работах отечественных авторов по проблеме гуманных отношений коллективная деятельность детей оказывается не просто вплетенной в ткань самих исследований детских взаимоотношений в качестве необходимого условия их существования, но и выступает как *средство* формирования самих отношений.

До недавнего времени в отечественной психологии проблема гуманных отношений была поставлена и решалась как проблема изучения коллективизма, воспитания в ребенке «Мы-чувства». При этом важнейшим теоретическим положением являлось положение об опосредствующем характере совместной деятельности для формирования гуманных взаимоотношений детей. Однако в эмпирической практике конкретных исследований содержательный анализ самой деятельности нередко выносится за скобки, и внимание исследователей неизбежно концентрируется на внешних, поверхностных характеристиках интеракций детей.

Принципиально новое решение проблемы гуманности представляет собой начатое в русле концепции деятельного опосредствования межличностных отношений исследование феномена **коллективистской (солидарной) идентификации (КИ)**. Являясь подлинным психологическим референтом гуманных отношений, КИ представляет собой интерперсональное отождествление, когда переживания одного из группы воспринимаются остальными как свои собственные и побуждают их организовывать деятельность таким образом, чтобы при достижении групповой цели максимально щадить своего товарища. Это значит, что КИ как *гуманное отношение есть отношение к другому — как к себе самому, и к себе — как к другому, через отношение к совместной деятельности*.

КИ в развернутом виде представляет собой сложное интегральное явление, которое в онтогенезе развивается от элементарных форм различения (идентификация-распознавание эмоций) — к эмоциональному уподоблению (идентификация с эмоциональным состоянием другого), далее — к соотносению своего будущего действия с нравственными нормами (эмоционально-нравственная идентификация с элементами конструктивно-нравственного воображения) и, наконец, на заключительном этапе — реализация намерения (эмоционально-действенная идентификация).

### **Вопросы для творческого осмысления и самопроверки**

1. Понятие гуманных отношений в детской группе. Гуманные отношения как особая форма межличностных отношений.
2. Традиции изучения просоциального поведения и гуманных отношений.
3. Каков основной механизм проявления гуманных отношений в группах?
4. Что такое Мы-чувство? В какой степени в детских сообществах оно существует сегодня?
5. Почему коллективистская идентификация (КИ) является альтернативой феноменам просоциального поведения?
6. Как вы думаете, можно ли и нужно ли в современном мире быть добрым?

## **Роль совместной деятельности детей в проявлении и развитии гуманного отношения к сверстнику**

Психологическую основу гуманного отношения к другому составляет складывающаяся в общении и совместной деятельности определенная *готовность субъекта чувствовать, переживать, действовать так, как если бы этим другим являлся он сам.*

В социальной группе функционирование отношений выражается в признании за другим, как и за собой, равных прав и обязанностей, в оказании содействия и поддержки, а также в требовательном отношении к себе, равно как и к товарищам по группе. Безусловно, подобные формы гуманного отношения проявляются далеко не всеми детьми. При полном осознании нужд и желаний сверстников ребенок зачастую может их игнорировать, либо преследовать собственные цели, проявляя равнодушие, жадность. Как было показано в одном исследовании, ребенок младшего школьного возраста при организации общей игры может, невзирая на присутствие товарищей, несправедливо распределять игрушки, забирая себе все самые лучшие, на том основании, что ему они «нужнее».

У ребенка-дошкольника активно формируются нравственные представления о том, что хорошо и что плохо, моральные оценки собственных действий и поступков сверстников. Идентификация ребенка со сверстниками развивает у него способность ставить себя на место других, относясь к себе как бы со стороны и соотнося при этом свое поведение с моральными нормами. В соответствии с нормами осуществляется принятие решения и «проигрывание» собственного действия в воображаемом плане. В сознании ребенка происходит предвидение того результата, который произведет

его поступок, и предчувствие возможных последствий этого поступка для окружающих и его самого.

*Эмоциональное предвосхищение* играет важную роль в осуществлении дошкольниками форм деятельности, направленной на удовлетворение нужд и требований других людей, а также при выполнении определенных нравственных норм и правил поведения (А.В. Запорожец). Такого рода предчувствие — необходимый компонент гуманных взаимоотношений, в результате которых ребенок знает и чувствует, каким образом его действие отзовется на состоянии другого и как необходимо построить свою совместную деятельность с ним, чтобы устранить его неблагополучие.

Экспериментальное исследование генезиса отношений в детских группах в контексте социальной психологии детства осуществлялось в направлении изучения межличностных гуманных отношений, которые воплощают становление в сознании и поведении ребенка ценности другого человека (сверстника), переживаний его успехов и неудач как своих собственных и содействующего поведения.

На основе методического принципа смены социальной позиции в совместной деятельности и разработанной программы экспериментального исследования был создан ряд методик, которые позволили смоделировать различные по характеру и типам санкционирования реальные ситуации совместной деятельности и с достаточной степенью надежности зафиксировать проявления гуманного отношения к сверстнику у детей. *Первая* гипотеза содержит в себе предположение о зависимости проявлений гуманного отношения к сверстнику у детей от характера их совместной деятельности; *вторая* гипотеза состоит в предположении о различном характере проявлений КИ как гуманного отношения ребенка к сверстнику в зависимости от различных способов стимулирования — наказания и награды. *Третья* гипотеза касается характера влияния на проявление гуманных отношений индивидуальных характеристик детей — их возрастных особенностей и половой принадлежности.

В экспериментальных условиях, максимально приближенных к реальным, с помощью специально созданных иг-

ровых установок («Железная дорога», «Орбита», «Ралли») моделировалась ситуация совместной деятельности детей, при которой за ее успехи и неудачи следовало санкционирование (наказание или награда) либо всех участников, либо кого-то одного.

Как же проявляются подобные формы отношений ребенка в группе в различных условиях совместной деятельности?

В самой совместной деятельности представляется возможным вычленить и экспериментально исследовать три следующих ее параметра:

- *условия протекания* — характер совместной деятельности, определяемый через тип взаимодействия между участниками (интерактивный и коактивный);
- *форму мотивации* — положительное или отрицательное стимулирование (санкционирование) участников совместной деятельности;
- собственно *индивидуальные моменты* деятельности, проявляющиеся во влиянии различного рода характеристик индивида (пола и возраста) на особенности протекания совместной деятельности.

Каким образом эти параметры совместной деятельности опосредствуют развитие и проявление отношений ребенка к сверстникам в группе? Ответу на этот вопрос посвящено экспериментальное исследование *роли совместной деятельности в развитии гуманного отношения к сверстнику у детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов.*

## **Процедура проведения исследования и его методический аппарат**

Успешное решение задач данного исследования невозможно без учета трудностей методического характера. С одной стороны, эти трудности были вызваны отсутствием в традиционном изучении гуманности у детей эмпирических процедур, удовлетворяющих нашему подходу.

Как уже отмечалось выше, методические приемы известных нам исследований гуманного (просоциального) поведения детей в целом оказались направлены: или на фиксацию вербальных проявлений ребенка по отношению к некому абстрактному субъекту, находящемуся в *дистрессе*; или на фиксацию спонтанных, непосредственных действий одного ребенка по отношению к неблагоприятному другому; или на регистрацию естественного поведения детей во взаимодействии друг с другом на игровой площадке и оценки этого поведения наблюдателями.

**Дистресс — ситуация неблагоприятия, затруднения, напряженности, испытываемая индивидом.**

Все это потребовало разработки специального методического инструментария, релевантного задачам исследования. В создании методик необходимо руководствоваться общими требованиями к экспериментальным процедурам, которые заключаются в критериях:

- 1) создания естественных и контролируемых условий эксперимента;
- 2) относительной изолированности экспериментального фактора от контекста других условий;
- 3) скрытости от испытуемых, завуалированности истинных целей экспериментатора;
- 4) соблюдения принципа константности экспериментальных ситуаций;
- 5) возможности количественной дозировки искомой переменной и простоты обработки данных.

На основании методического принципа смены социальной позиции ребенка были разработаны первоначально к старшему дошкольному, а затем к мл. школьному и подростковому возрастам следующие *методические процедуры*.

**Основные экспериментальные методики:**

1. «Железная дорога» — групповая методика для изучения гуманного отношения к сверстнику у дошкольников в ситуации угрозы наказания, когда совместная деятель-



ность детей носит кооперативный («интерактивный») характер.

2. «Круг» — групповая методика для изучения гуманного отношения в ситуации угрозы наказания, когда совместная деятельность детей не предполагает взаимодействия и носит индивидуальный («коактивный») характер.
3. «Тропинка» — групповая методика для изучения гуманных взаимоотношений детей в ситуации награды, при кооперативном («интерактивном») характере совместной деятельности

**Другие экспериментальные методики:**

4. «Железная дорога-2» — индивидуальная методика для изучения гуманного отношения у дошкольников в ситуации угрозы наказания.
5. «Тропинка-2» — индивидуальная методика для изучения гуманного отношения у дошкольников в ситуации награды.

**Вспомогательные методики:**

6. Специальная беседа (диалог), проводимая индивидуально с каждым ребенком после опытов «Железная дорога-2» и «Тропинка-2».
7. Организованное наблюдение за реальным поведением детей и характером их взаимоотношений в процессе проведения групповых экспериментов.
8. Социометрия для определения круга предпочтений и социометрического статуса каждого ребенка,

Для экспериментальной проверки *первой* гипотезы нами были использованы следующие методики.

**Методика «Железная дорога».** Методика предполагает использование простейшего устройства — картонного стенда с О-образной узкой (1,5-2,0 см) прорезью- колеей, по которой можно двигать маленький пластмассовый паровозик с металлическим основанием. Края и основания прорези покрыты тонким слоем металла, контакт с которым металлического предмета замыкает цепь и приводит в действие электрический звонок. Паровозик имеет возможность «доставить ценный груз», дви-

гаясь по замкнутому овалу — «железной дороге», разделенной на четыре равных отрезка — «железнодорожные станции»: «Колокольчик», «Мак», «Одуванчик», «Ромашка»<sup>1</sup>. Каждый из четырех испытуемых имеет свой «участок пути» от одной станции до другой, а все вместе дети представляют «бригаду машинистов», задача которой как можно быстрее провести паровозик по всей «железной дороге», передавая его из рук в руки. Каждое касание паровозиком края «дороги», сопровождаемое звонком, является ошибкой, за которую назначается штраф — черный кружок, выдаваемый экспериментатором всякий раз после звонка. По инструкции большое количество штрафов влечет за собой наказание — исключение из игры. После тренировочной серии и замера фоновых показателей испытуемым сообщается, что в следующем коне за каждую ошибку, допущенную любым участником, будет штрафовать вся группа, т. е. каждый из них (интегральная штрафная санкция). В другом замере экспериментатор назначает в группе «ответственного» («бригадира»), который получает штрафы за ошибки любого из участников, и поэтому наказание — исключение из игры — грозит лишь ему одному (парциальная штрафная санкция). В процессе опыта экспериментатор замеряет секундомером индивидуальное время прохождения участка пути каждым испытуемым, регистрируют количество ошибок, а также эмоциональные и вербальные реакции детей. После окончания эксперимента определяется разность показателей между парциальной и интегральной сериями.

**Методика «Круг».** Группе испытуемых предлагается как можно точнее и аккуратнее обвести карандашом окружность. Каждому ребенку дается лист бумаги с нарисованной окружностью диаметром 19 см и цветной карандаш. Любой выход за пределы черты считается за ошибку, а большое количество ошибок влечет за собой наказание — исключение из игры. Перед началом работы экспериментатор произносит: «Сейчас ошибки засчитываются всей группе, каждому из вас», и по его сигналу испытуемые одновременно начинают вести карандаши по окружности от вертикальной отмет-

<sup>1</sup> Учитывая возрастные различия в психомоторных умениях и навыках испытуемых, мы имеем возможность варьировать экспериментальное задание по степени сложности. Это достигается путем увеличения ширины основания паровозика: желтый паровозик с самым широким основанием соответствует третьей степени сложности и предназначается для самых старших детей, красный — второй степени сложности и коричневый — первой; они предназначаются для самых маленьких детей.

ки в направлении слева — вниз. Спустя 5 (10) секунд работа останавливается; дети отмечают вертикальной чертой место остановки и кладут карандаши. Далее экспериментатор сообщает, что в группе назначается «бригадир», который является ответственным за выполнение общей задачи, но ошибки каждого участника игры будут засчитываться одному «бригадиру», поэтому в случае большого количества ошибок исключение из игры грозит лишь ему одному. После того, как смысл инструкции становится понятным для каждого испытуемого, экспериментатор произносит: «Сейчас ошибки засчитываются бригадиру», и работа возобновляется: от вертикальной отметки дети ведут свои карандаши по окружности то же количество секунд, что и в предыдущем случае.

Ситуации интегрального и парциального санкционирования повторяются, чередуясь 6–8 раз, при этом время замеров остается постоянным.

Поскольку для детей является очевидной прямая зависимость качества выполнения задания от скорости (чем быстрее, тем больше ошибок и наоборот), то при наличии побуждения уберечь от наказания своего товарища каждый ребенок в группе должен работать максимально осторожно, по крайней мере в той же степени, в какой он работал при собственном наказании, поэтому скорость при парциальном санкционировании, когда за ошибки должен наказываться «бригадир», должна быть меньше, или такой же как при интегральном, т. е.  $V_n - V_n = 0$ , где  $V = S/T$ . Постоянное  $T$  (время) выполнения задания в обеих ситуациях, наложения штрафных санкций дает возможность судить о скорости  $V$  (а значит, о побуждении избежать ошибок) по протяженности пути  $S$ , т. е. по суммарной длине дуги, прочерченной ребенком в ситуации интегральной штрафной санкции по сравнению с ситуацией парциальной. Положительная (или нулевая) разность между суммой длин отрезков в интегральной и парциальной сериях свидетельствует об усилиях, затраченных индивидами в группе по избежанию наказания своего товарища, т. е. о наличии гуманного отношения вследствие действенной идентификации с ним, отрицательная разность будет свидетельствовать об отчуждении детей от наказываемого («бригадира»).

Для экспериментальной проверки *второй* гипотезы специально была разработана методика «Тропинка».

**Методика «Тропинка».** Экспериментатор демонстрирует

группе детей нарисованную на полоске бумаги (длиной — 45 см и шириной — 12 см) витиевато извивающейся линией. Это — «тропинка, соединяющая два домика» (например, домик Красной Шапочки с домиком Бабушки). В соответствии с количеством испытуемых, линия разделена на четыре участка, по которым дети должны вести карандаш — «бежать по тропинке», передавая его из рук в руки, подобно тому, как это делается в эстафете. Задача испытуемых заключается в том, чтобы совместными усилиями ведя карандаш точно по линии и стараясь не выходить за черту — «вокруг тропинки дремучий лес и болото», — успеть до сигнала экспериментатора («до захода солнышка») довести карандаш до конечного пункта. Кроме этого, испытуемым сообщается, что они должны выполнить задание за определенный срок (например, за 20 секунд), и с самого начала и до конца работы экспериментатор, держа в руках секундомер, оповещает испытуемых о якобы приближающемся «заходе солнышка», имея возможность произвольно увеличивать этот период, создавая иллюзию успеха у детей.

Эксперимент проводился в три этапа: первый — тренировочный, второй — с ситуацией интегрального санкционирования, когда за успешное выполнение задания вся группа, каждый ее участник, получают призы — красочные переводные картинки, третий — с ситуацией парциального санкционирования, когда приз за общую работу получает только один из испытуемых — «бригадир». На каждом этапе используется новый бланк с нарисованной «тропинкой» — точной копией первого, таким образом, длина пути и конфигурация линии индивидуально для каждого ребенка и для группы в целом остается неизменной, поэтому желание успеть выполнить задание на втором этапе будет выражаться в относительном увеличении скорости по сравнению с первым, т. е. время выполнения задания на втором этапе окажется меньше, чем на первом. Если же ребенок относится к получению приза другим ребенком так же, как к собственной награде, то время выполнения задания на третьем этапе будет равным (или меньшим), чем на втором.

## Общая характеристика экспериментальных методик

Все три методических приема обладают рядом существенных особенностей.

Первое, что их объединяет, — это способность моделировать и измерять *действенное гуманное отношение* детей к сверстнику, которое проявляется как в деятельности группы, так и в деятельности каждого ее участника. Отношение к другому выражается в усилиях, затрачиваемых ребенком на выполнение задания, когда за его работу стимулируется, санкционируется — наказывается или награждается — другой ребенок. В этой ситуации сам ребенок оказывается в позиции ответственного не только за успех дела, но и за благополучие своего товарища. Вторая особенность методик заключается в том, что все они являются аналогичными по цели выполнения задания испытуемыми (во всех ситуациях единая групповая задача) и по способу выполнения задачи (психомоторные усилия детей). *Все методики основаны на учете произвольного убыстрения или замедления скорости выполнения задания ребенком за счет действующего у него мотива.* И, наконец, третья особенность связана с самой организацией эксперимента, его принципиальной схемой, включающей, помимо тренировочного, два основных момента: один связан с деятельностью группы, когда за общую работу отвечают все — *интегральное санкционирование*, — и другой, когда за общую работу отвечает кто-то один (наказывается или награждается) — *парциальное санкционирование*.

**Интегральный** — здесь: единый для всех.

**Парциальный** — здесь: выборочный, частичный

**Санкционирование** — меры воздействия в определенной ситуации; здесь: поощрение или наказание.

Сравнивая показатели этих двух ситуаций — «работаю на группу и тем самым на себя» и «работаю на группу и тем самым на другого» — экспериментатор делает заключение о

проявлении гуманного отношения детей к своему товарищу, при этом *ситуация интегрального санкционирования является контрольной по отношению к ситуации парциального санкционирования.*

Отмечая сходство основных экспериментальных методик, мы не можем не остановиться на их различиях, которые в настоящем исследовании выступают как *эмпирические переменные.* При наличии, всех условий, характеризующих ситуации «Железная дорога» и «Тропинка», экспериментальная ситуация «Круг» не предполагает взаимодействия, взаимозависимости участников, кооперацию их усилий для достижения общей цели. *Совместность сохраняется только как характеристика единства места, времени, единства цели группы, но не как способ организации деятельности, ее содержания.* Отметим, что ситуация применения методик «Железная дорога» и «Тропинка» более соответствует представлениям о производственной модели деятельности, а ситуация «Круг» ближе к модели учебной деятельности. И в то же время, ситуация «Тропинка», обладая всеми заданными характеристиками «Железной дороги» и «Круга», отличается от них способом санкционирования — использованием поощрения, награды за успех совместной деятельности вместо наказания за ошибки. Таким образом, в данном исследовании предполагаемыми детерминирующими факторами, оказывающими влияние на экспериментальный эффект (гуманное отношение к сверстнику) являются:

1.	Характер совместной деятельности детей — коактивная деятельность — методика «Круг»; — интерактивная деятельность — «Железная дорога»	отрицательный тип санкционирования
2.	Типы санкционирования — отрицательный тип — методика «Железная дорога» — положительный тип — методика «Тропинка»	интерактивная деятельность группы

Кроме групповых (социально-психологических) экспериментальных методик, нами были использованы их варианты — «Железная дорога-2» и «Тропинка-2», когда испытуемый выполнял задание наедине с экспериментатором.

Методика «Железная дорога-2» представляет собой вариант основной методики. Ребенку предлагается поиграть в «машиниста» — провести паровозик по тому же участку, что и в групповом эксперименте. Задача испытуемого носит индивидуальный характер — за допущенные им ошибки, т. е. касание паровозиком краев прорези, штрафы получает он сам (эго-санкционирование), в другом случае за его ошибки штрафы выдаются другому ребенку из группы (альтер-санкционирование). Наличие большого количества штрафов влечет за собой исключение из игры. В результате нескольких замеров учитывалась разность показателей в ситуации альтер- и эго-санкционирований.

По тому же принципу построена процедура «Тропинка-2», особенность которой, как и методики «Тропинка», заключается в применении иного, нетрадиционного способа стимулирования испытуемых — положительного. Способность ребенка радоваться успеху своего товарища, содействовать получению им награды в его отсутствие (в ситуации альтер-санкционирования) в той же степени, как и своей собственной (в ситуации эго-санкционирования), является проявлением истинно гуманного отношения дошкольника к сверстнику. Возможность фиксировать подобные проявления предоставляет методика «Тропинка-2». Суть ее в следующем. Перед началом опыта ребенку демонстрируются 2-3 красочные переводные картинки (либо марки, либо вкладыши от жевательной резинки, мелкие игрушки и пр.), из которых он выбирает понравившуюся, затем ему предлагается ее выиграть, для чего он должен «пробежать точно по тропинке от домика к домику до захода солнышка», т. е. успеть до сигнала экспериментатора провести карандашом по всей нарисованной извилистой линии. В процессе работы экспериментатор, держа в руках секундомер, сообщает ребенку, сколько секунд осталось «до захода солнышка», причем этот период экспе-

риментатор может произвольно увеличивать или уменьшать в соответствии с индивидуальной скоростью работы испытуемого так, чтобы любой ребенок «успевал» довести карандаш до конечного пункта, т.е. имел личный успех. После получения награды экспериментатор вновь предлагает 2-3 других приза, ребенок вновь выбирает самый интересный, и тогда ему предлагается его выиграть, но не для себя, а для другого ребенка из группы. Если испытуемый отказывается от игры, ему предоставляется возможность вновь выиграть приз для себя, и после этого вновь предлагается выиграть награду для другого ребенка. Во всех сериях секундомером фиксируется время выполнения задания и произвольные реакции испытуемых (магнитофонная запись и протокол).

После каждого индивидуального эксперимента (иногда и в процессе его) с испытуемыми проводилась специальная *беседа* (интервью). Цель беседы — выяснить, что стоит за теми или иными проявлениями ребенка в эксперименте. Беседа включала несколько блоков вопросов, выявляющих:

- момент осознания ребенком экспериментальной ситуации и собственной роли в ней;
  - возможные причины стараний ребенка, которые были заранее гипотетически выявлены, это:
    - А) жалость, сострадание к санкционируемому, чувство справедливости;
    - Б) страх перед возможным возмездием с его стороны;
    - В) особые симпатии, дружеское расположение к санкционируемому;
    - Г) ожидание ответной благодарности от него;
    - Д) наличие представлений у ребенка о необходимости действовать в пользу санкционируемого;
- и другие вопросы.

Построение самого диалога было подчинено определенным принципам. Во-первых, для проверки адекватности, неслучайности ответов испытуемых вопросы задавались по несколько раз в переформулированном виде; кроме этого, использовалась, наряду с открытыми, «лобовыми» вопросами — вопросы закрытые, например: *«Ты когда старался*



*больше — когда ошибки засчитывались бригадиру, или когда — себе?» и «Когда ты вел паровозик во второй раз, ты старался побыстрее или помедленнее? А — в первый?» и т. п. Во-вторых, во избежание внушающего эффекта вопросов экспериментатора, они строились альтернативным способом, например: «Ты старался для Н., потому что так — надо, или тебе — просто так хотелось?» В-третьих, в зависимости от развития направления беседы экспериментатор вводил испытуемого в воображаемую ситуацию (сказки или выдуманной истории) и косвенным путем проверял адекватность высказанных ребенком мнений.*

Во всех группах детей проводилась *социометрия* — на самом начальном (ознакомительном) этапе исследования, когда экспериментатор «внедрялся» в группу и в процессе игр и бесед с детьми подготавливал почву для основных экспериментальных серий. Социометрическая процедура включала два традиционных коммуникативных критерия:

*«Кого бы ты хотел пригласить на свой день рождения?» и «С кем бы ты хотел играть в новую игру?»*

Необходимость использования **вспомогательных процедур** (в частности, социометрической техники) была продиктована теми трудностями, перед которыми стоит любой исследователь, изучающий детскую группу в ее взаимодействии. Поскольку в социальной группе вообще, а в детской группе в особенности, влияние различных факторов на поведение индивидов чрезвычайно велико, то вопрос о выделении экспериментального фактора и его относительной изолированности от контекста других условий стоит особенно остро. Очевидно, что наша экспериментальная ситуация, впрочем, как и любая другая, включает, помимо исследуемого нами фактора, на который она направлена, некоторые неспецифические факторы. Такими факторами, способными существенно исказить проявления гуманного отношения к сверстнику в исследовании, могут оказаться, во-первых, особые симпатии (или антипатии) детей к санкционируемому и, во-вторых, «групповое давление», когда индивидуальный состав самой экспериментальной группы стихийно создает то или иное отношение к одному из детей. Эти обстоятельства вызвали стремление устранить подобные влияния и повысить удельный вес спе-

цифического фактора в эксперименте. Поэтому экспериментальные подгруппы (четверки) были максимально выровнены нами по возрастному и половому признаку, а также по социометрическому составу (на основании социометрического опроса) и по индивидуальным характеристикам испытуемых (на основании опроса мнений воспитателей), т. е. в экспериментальную четверку мы избегали включать, например, всех социометрических лидеров или детей-антагонистов, слишком «активных» или слишком пассивных детей. Испытуемый, предполагаемый на роль санкционируемого, обладал средним социометрическим статусом и, по отзывам воспитателей, другими «средними» характеристиками.

## Средства обработки эмпирического материала

Теоретическая и практическая ценность экспериментального исследования предопределяется качеством применяемых методов и процедур, критериями которых является *надежность* (достоверность) и *обоснованность* (адекватность). В нашем исследовании в плане обеспечения надежности методических процедур, проделано следующее. Во-первых, учтен критерий надежности как постоянство условий, т. е. экспериментальные подгруппы обследовались в максимально идентичных условиях, в одном и том же помещении. Весь комплекс групповых методик с каждой экспериментальной подгруппой (четверкой) проводился в один и тот же день, с минимальными промежутками времени между процедурами, что уменьшало вероятность колебаний и повышало надежность данных.

Установлено, что время проведения эксперимента до дневного сна детей и после не влияет на эмпирические показатели. Во-вторых, учтен критерий постоянства относительно исследователя. Это достигалось твердыми инструкциями для испытуемых, максимальной стандартизацией обстановки, спокойным — без оценки со стороны экспериментатора — фоном испытаний. Адекватность используемых нами процедур исследуемому критерию гуманного отношения к сверстнику у дошкольников определялась содержанием

эмпирических приемов. Все методики были построены на учете разности показателей усилий каждого ребенка по выполнению задания в условиях его собственной стимуляции по сравнению со стимуляцией сверстника, т. е. *гуманное отношение к другому (в ситуации его награды или наказания) проявлялось через отношение к себе*. При этом нас не интересовали индивидуальные показатели абсолютного значения скорости выполнения задания испытуемыми и реальное количество допущенных ими ошибок, что само по себе может свидетельствовать о способности детей того или иного возраста к сенсомоторному научению, о степени согласованности действий индивидов в группе, устойчивости к стрессовым воздействиям и пр. Для нас было важно наличие или отсутствие разницы в усилиях ребенка в ситуации «работы на себя» по сравнению с ситуацией «работы на другого».

Эмпирический прием, используемый в основных методиках, психомоторные действия детей как движение карандаша по линии или движение паровозика по прорези — не требует особой техники, относительно прост и не представляет никаких трудностей для детей любого возраста. В то же время, *психомоторика является адекватным средством выражения эмоционального состояния индивида и показателем действующего мотива*. Эстафетный принцип методических процедур «Железная дорога» и «Тропинка», в которых все участники последовательно выполняют задание, обеспечивает четкую зависимость между испытуемыми и дает возможность контролировать вклад каждого.

Все методики позволяют дозировать искомую переменную количественно (показатель времени в секундах и показатель длины в сантиметрах), таким образом, мы получаем общегрупповую и индивидуальную картину отношения дошкольников к сверстнику. Кроме этого, мы получаем возможность качественного сравнения показателей всех методик, благодаря использованию *относительных величин*. Относительные величины — индексы КИ как гуманного отношения к сверстнику — образуются как частное от деления абсолютной разности показателей в интегральном и парциальном замерах на абсолютный показатель интегрального замера и умноженное на 100, т. е.

$$K_{то} = P/I \times 100, \text{ где:}$$

$K_{то}$  — индекс КИ (гуманного отношения);  $P$  — разность показателей в интегральном и парциальном замерах;  $I$  — показатель в интегральном замере.

Для методик «Железная дорога», «Орбита» и «Ралли» ин-

декс КИ как гуманного отношения рассчитывается следующим образом:

$$K_{го} = \frac{t_n - t_n}{t_n} 100$$

Таким образом, если ребенок, относясь к другому, как к себе самому, старается для другого, как для себя (или более того), то разность показателей будет положительная или равная нулю величина. Отсюда возможная стратегия поведения испытуемых в экспериментах следующая:

А) Стремление избежать наказания или получить награду выше для себя, чем для другого, испытуемый не тратит усилий при парциальном санкционировании для блокирования фрустратора, поэтому разность показателей окажется отрицательной величиной.

Б) Испытуемый выполняет задание при парциальном санкционировании с теми же усилиями, что и при интегральном, тогда разность показателей будет равна нулю.

В) Испытуемый затрачивает усилий несколько больше при парциальном санкционировании, чем при интегральном, тогда разность будет положительной величиной.

Таким образом, во всех экспериментальных методиках (как групповых, так и индивидуальных) изменение скорости выполнения задания каждым ребенком в условиях стимуляции одного из группы по сравнению с ситуацией собственной стимуляции служило *эмпирическим показателем отношения ребенка к сверстнику*. Для каждой методики существовал свой способ первичной обработки эмпирического материала, подчиненный единой схеме.

В методике «Круг» время выполнения задания испытуемыми оставалось постоянным во всех сериях: для детей старшей группы (5-6 лет) оно составляло, как правило, 10 секунд, для детей подготовительной к школе группы и младших школьников (6-7 и 8-10 лет) — 5 секунд. Отрезки, которые прочерчивал карандашом по кругу каждый ребенок, были различной длины, что говорило о различной скорости выполнения задания при различных установках, даваемых экспериментатором: «Сейчас ошибки засчитываются каждому из вас» или «Сейчас ошибки засчитываются только одному». Поскольку в представлении

детей увеличение скорости прямо пропорционально вероятности ошибок, за которые следует наказание, то при желании уберечь от наказания своего товарища ребенок должен работать максимально осторожно, по крайней мере так же (с той же скоростью), что и при угрозе собственного наказания. Это значит, что сумма длин дуг при интегральном санкционировании (работе для себя) должна быть несколько больше или равна сумме при парциальном (работа для другого).

Тогда мы можем говорить о том, что чужое наказание для ребенка так же важно, как и свое собственное, поэтому мы можем говорить о гуманном отношении ребенка к другому. Если же разность показателей оказывается величиной отрицательной, то такого отношения к сверстнику, по всей вероятности, у данного ребенка нет. Таким образом, имея формулу:

где  $\Sigma$  — сумма длин дуг; мы получаем количественный пока-

$$\frac{\Sigma S_n - \Sigma S_n}{\Sigma S_n} 100$$

затель гуманного отношения к сверстнику в группе детей как солидарной идентификации.

Оставаясь в рамках вышеприведенных рассуждений, сходным образом обрабатывались первичные данные в других методиках. В методике «Железная дорога» ребенок проводит паровозик по одному и тому же участку «железной дороги», т. е. путь во всех замерах остается постоянной величиной; тогда скорость, а следовательно, вероятность наказания за ошибки выражается в показателях времени при интегральном и парциальном санкционировании, т. е.  $(t_n - t_n) / t_n \times 100$  — таков индекс КИ в методике «Железная дорога».

В «Тропинке» условия инструкции как бы переворачиваются, теперь увеличение скорости выполнения задания испытуемым ставится в прямую зависимость от возможности получения им награды, в то же время детей по-прежнему ориентируют на безошибочную работу. Естественное желание получить приз «подгоняет» ребенка как можно быстрее закончить задание в интегральном замеры. Сохраняя неизменной длину и конфигурацию «тропинки» (путь) для каждого ребенка, мы получаем возможность, вводя парциальное санкционирование, судить о скорости выполнения задания ребенком, а значит, о желании содействовать награде сверстника, по показателям времени, т. е. индекс КИ в этой ситуации следующий:

$$\frac{t_n - t_n}{t_n} 100$$

Таким образом, мы имеем эти формулы для подсчета индекса гуманного отношения к сверстнику у каждого ребенка в различных ситуациях деятельности. Полученные относительные величины (индекса КИ) являются основой для дальнейших статистических манипуляций: определения средней арифметической ( $\bar{X}$ ), среднего квадратического отклонения и других показателей. Средние статистические по группам (возрастным, половым и пр.) для каждой методики отражают качественный характер изменений поведения детей в группе (гуманного отношения к сверстнику) в зависимости от различных условий их деятельности.

Описанные процедуры исследования и средства обработки эмпирического материала применялись во всех экспериментальных ситуациях изучения гуманных отношений ; в более старших возрастах экспериментальные ситуации были адаптированы к возрастным и иным условиям.

## **Группы старших дошкольников: реальное и вербальное поведение детей**

Экспериментальные данные, полученные с помощью методики «Железная дорога», свидетельствуют о том, что больше половины (61,2%) детей *старшего дошкольного возраста* проявили гуманное отношение к сверстнику как солидарную идентификацию с ним, т. е. выполняли задание при угрозе наказания своего товарища с наименьшей осторожностью, что и при собственном наказании. В ситуации «Круг» только 42,3% всех детей старались уберечь от наказания товарища по игре. Качественные характеристики данных — средние арифметические индексов КИ по этим двум методикам следующие:

Таблица 2

Характер совместной деятельности в группах дошкольников	Среднее ( $\bar{X}$ ) индексов КИ по возрастам	
	5–6 лет	6–7 лет
Коактивная совместная деятельность. Методика «Круг»	– 8,810	– 9,227
Интерактивная совместная деятельность. «Методика «Железная дорога»	– 0,979	2,018

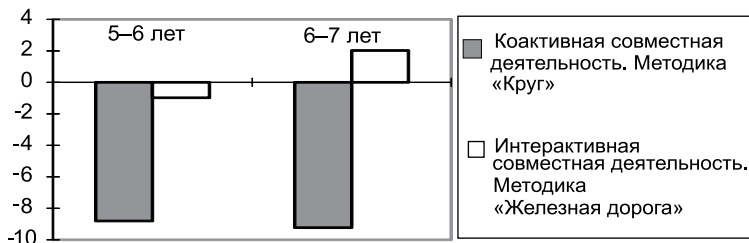


Рис. 4

Из таблицы 2 и диаграммы (Рис. 4) видно, что дети старшей и подготовительной к школе возрастных групп детского сада при интерактивной деятельности в большей степени проявляют гуманное отношение к сверстнику в ситуации его наказания, чем при коактивной (значимо при  $P < 0,05$ ). Критерий достоверности превышает границу случайных колебаний наблюдаемых различий между средними, что не оставляет сомнений в достоверности этих различий.

Полученные различия во взаимоотношениях детей обусловлены их взаимодействием в процессе совместной деятельности. Условия взаимодействия, заложенные в экспериментальные ситуации, имеют для испытуемых определенный психологический смысл. Во-первых, ситуация «Железная дорога» образует общее для всех испытуемых «перцептивное поле»: внимание всех детей фокусируется на едином объекте совместной деятельности — «железнодорожке», а общая задача реализуется индивидами с помощью общего «орудия» — паровозика. В то же время в ситуации «Круг» каждый испытуемый имеет свой собственный объект деятельности — лист бумаги с нарисованной окружностью и карандаш, поэтому несмотря на то, что дети находятся вместе и делают одну и ту же работу, они не связаны между собой, разобщены в процессе деятельности (см. Рис.4).

Во-вторых, совместная деятельность, с точки зрения «степени совместности», представленной в методиках, регулирует различия в межиндивидуальных контактах детей в группе. Если в «Круге» эти контакты минимальны: дети за-

глядывают в листочки друг друга, изредка обращаются к соседям с замечанием или с демонстрацией своей работы, то в «Железной дороге» контакты резко возрастают. Это касается и вербальных обращений детей с советами («Веди посередине!»), с осуждением неумелых («Что ты, как курица вареная!») и т. п. Это касается и контактов физического плана: дети сдвигаются поближе, у некоторых наблюдается непроизвольное движение поддержать, помочь, другие просят разрешить провести паровозик за ребенка, который делает много ошибок.

Единое поле функционирования индивидов в группе, созданное ситуацией «Железная дорога» опосредствует проявление гуманного отношения к сверстнику в условиях его наказания, вызывая чувство сопричастности детей групповой задаче, чувство общности и единения. Ситуация совместности объединяет индивидов в группе, сближает их и устанавливает определенную степень тождественности между ними. Поэтому, получив возможность сопоставлять и сравнивать свое собственное положение и положение другого в ситуации наказания, ребенок как бы ставит его на свое место, получая возможность относиться к нему, как к себе самому, а значит, и действовать в соответствии с этим отношением. Иначе говоря, *ситуация «Железная дорога» облегчает идентификацию с другим, обеспечивая тем самым гуманное отношение к сверстнику и действие по устранению его неблагополучия.*

На первый взгляд, ситуация «Круг» имеет все атрибуты совместной деятельности: единую цель, общие для всех условия выполнения задания, общую модель реализации цели. Однако по своей внутренней сути такая деятельность является деятельностью *квазисовместной*. Это проявляется в том, что заданная групповая цель оказывается неспособной объединить детей в единое целое. Сначала она как бы висит в воздухе, а затем, в процессе выполнения задания, «испаряется», при этом реально действующими остаются лишь индивидуальные задачи. Общие условия выполнения деятельности и единая модель ее реализации выступают, скорее, как



одинаковые для всех, а значит, индивидуальные для каждого в отдельности, и не обеспечивают связи испытуемых между собой, концентрации их усилий. Индивидуальная цель и способ ее реализации, по всей вероятности, оставляют ребенка в рамках потребности в собственном благополучии, не дают возможности переключиться со своих нужд на нужды сверстника, иначе говоря, коллективистская (солидарная) идентификация с другим отсутствует.

*Совместная деятельность коактивного типа снижает возможность идентификации со сверстником, приводя к повышению самоконтроля испытуемых, фокусирует внимание и усилия ребенка на себе самом, отчуждая его от сверстника.*

Результаты исследования позволяют констатировать, что в группах дошкольников характер взаимодействия участников совместной деятельности определяет их взаимоотношения: чем выше момент совместности в групповой деятельности, тем интенсивнее проявления гуманного отношения к сверстнику.

Зависимость проявлений коллективистской идентификации от характера совместной деятельности у дошкольников говорит о том, что генетически поведение типа КИ возникает в ситуации взаимодействия и сотрудничества, оно опосредствовано этой ситуацией.

На основании положения Л.С. Выготского о складывании психических функций как категории интерпсихологической, как социального качества отношений между детьми с последующим переходом в интра-психологическую категорию, превращенную в свойство личности ребенка, мы можем констатировать, что, по всей вероятности, нам удалось зафиксировать этот момент зарождения важнейшего психологического образования личности — гуманного отношения к сверстнику как проявления коллективистской (солидарной) идентификации в совместной деятельности детей.

Обусловленную возрастными особенностями ситуативность поведения как неустойчивость, вариативность убедительно демонстрирует анализ *гомогенности-гетерогенности* проявлений гуманного отношения к сверстнику. Экспери-

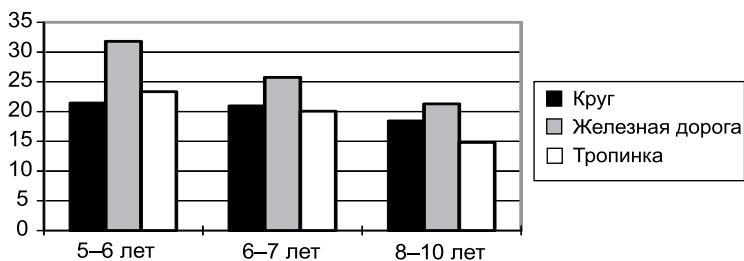


Рис. 5

ментальные данные говорят в пользу того факта, что дети подготовительной к школе группы (6-7-летки) обладают большей стабильностью в проявлениях своего отношения к сверстнику (гомогенное поведение значимо преобладает над гетерогенным). Гуманное отношение к сверстнику как КИ формируется в дошкольном возрасте, проявляется в младшем школьном возрасте, при этом растет устойчивость подобного поведения и его независимость от внешних ситуативных факторов.

Из графика видно, что величина *вариабельности* с возрастом убывает, что может быть следствием постепенного ослабления момента полевого поведения ребенка и показателем того, что дети все более интегрируются ситуацией совместной деятельности. Эти данные свидетельствуют о том, что поведение типа КИ в дошкольном возрасте является ситуативной, вариативной характеристикой, и говорить об устойчивой личностной особенности в этом возрасте мы не можем.

Укажем также на еще одну особенность проявлений КИ в дошкольном возрасте, которая может быть рассмотрена как специфическая. Это амбивалентность проявлений гуманного отношения к сверстнику у детей, выражающаяся в противоречивости, конфликтности, двойственности поведения ребенка по отношению к другому. Особо богатый материал дают в этом отношении данные наблюдений и беседа. Например, диалог экспериментатора с Мишей Г. (5,9) после окончания опыта в «Тропинке» с альтер-санкционированием:

*Эксп.:* — Ну, вот, Андрюше досталась одна картинка. Ты рад?

*Исп. (чуть не плача):* Нет!

*Эксп.:* — А ты хотел, чтобы осталась картинка?

*Исп. (согласно кивает):* — ... .

*Или еще один диалог — с Леной 3. (6,0):*

*Эксп.:* — Хорошо, что у Маши 4 штрафа, а у тебя 2?

*Исп.:* — У меня меньше, а у Маши больше.

*Эксп.:* — Это хорошо, что у Маши больше?

*Исп. (в замешательстве одновременно кивает утвердительно и отрицательно мотает головой):* — ....

Амбивалентное поведение, появляющееся у ребенка уже в конце второго года жизни является своеобразным атрибутом развития его социальных связей с другими и его нравственного сознания. Конфликт между «надо» и «хочется», между непосредственным побуждением и произвольным поступком не всегда решается ребенком однозначно. Пример тому — диалог с Колей Б. (5,6):

*Эксп.:* — Теперь Сережа получит картинку. А тебе хотелось, чтобы он получил?

*Исп.:* — Не хотелось... Нет, мне хотелось, чтобы Сережа такую картинку получил, и я такую картинку получил.

*Эксп.:* — А когда ты вел тропинку, ты о чем думал?

*Исп.:* — Об этой карточке.

*Эксп.:* — Что Сережа ее получит?

*Исп.:* — Да.

*Эксп.:* — А ты думал, что если немножко помедленнее ехать, то Сережа ее не получит. Тебе хотелось помедленнее бежать?

*Исп. (кивает, опустив глаза):* — ... .

*Эксп.:* — А почему же ты не стал помедленнее, а стал побыстрее?

*Исп. (молчит, затем):* — ... Я хотел, чтобы он картинку получил и я.

*Эксп.:* — Но она одна. Или — ты, или — он.

*Исп.:* (после некоторого колебания): — ... Он получит.

Зачастую колебания в проявлении гуманного отношения к сверстнику у одного и того же ребенка достигают своих противоположных полюсов: от полной солидарной идентификации до активного отчуждения и обратно. Алеша П. (6,8) в групповой серии при интегральном санкционировании в ситуации «Тропинка» очень эмоционально реагирует на промахи товарищей: хватается за голову, умоляет каждого: «Не подведи!» При парциальном санкционировании его поведение резко меняется: он хмуро следит за играющими, иногда посматривает на приз для «бригадира», потом вполголоса начинает «колдовать»: «Подводи! Подводи!» Постепенно в процессе игры мальчик как бы загорается общим радостным настроением, принимается погонять остальных детей и улыбается, когда группа успешно справляется с заданием.

Нравственный смысл ситуации игры, ответственность за благополучие сверстника являются очевидными для детей. Желание сохранить собственное благополучие и необходимость постараться для другого находится в столкновении, хотя ребенок понимает, как он должен поступить в соответствии с нормой. Экспериментатор является для ребенка выразителем нормы гуманного поведения, и тому трудно признаться при взрослом в своем «эгоизме», поэтому испытуемый рационализирует свое недостойное поведение, приводя, как ему кажется, неоспоримые доказательства собственной правоты. Сережа Ш. (5,2) после окончания опыта в ситуации «Железная дорога-2», когда штрафов у санкционируемого оказалось больше, чем у него самого, не мог скрыть радость, что не у него много ошибок:

*Эксп.: — Как ты думаешь, хорошо, что так получилось: Максим будет исключен из игры, а ты — нет?*

*Исп.: — Я хочу, чтоб Максим тут не был... потому что он меня бьет, да!*

*Эксп.: — Правда? Поэтому ты не хотел, чтобы он здесь был?*

*Исп.: — Он всегда меня бьет.*

*Эксп.: — Значит, ты нарочно для него не старался?*

*Исп. (кивнул): — ... .*

*Эксп.: — А если вместо Максима был бы Руслан, ты старался бы для Руслана?*

*Исп.: — Нет.*

*Эксп.: — Ну, а если бы это был Олежка, например?*

*Исп. (очень уверенно): — Олежка тоже меня бьет.*

*Эксп.: — И Олежка тебя бьет? А если бы это была девочка, например, Юлечка?*

*Исп. (в замешательстве кашляет): — Она меня не бьет (снова кашляет). Ее нет в группе.*

*Эксп.: — Ты разве забыл, она сегодня пришла?*

*Исп. (притворно): Забыл.*

*Эксп.: — Ну, хорошо, для Лены З. ты бы тоже не старался?*

*Исп.: — Не-е-ет.*

*Эксп.: — Она тоже тебя бьет?*

*Исп.: — Нет, она... всех девочек... всех позовет... и еще девочки...меня бьют.*

*Эксп.: — Ну! Лена З. такая маленькая, такая худенькая, она, по-моему, никого не бьет, никого не обижает.*

*Исп.: — Обижает! Ее зовут: «Зяблик, зяблик», а она кричит; «Мама, мама!»*

Каким же образом ребенок осознает свое поведение в экспериментальной ситуации КИ, когда сведены эти два момента: *собственное благополучие* (интегральная серия) и *благополучие товарища* по игре (парциальная серия)? Какова его оценка своих усилий, направленных на избежание наказания для себя и для другого? Иначе говоря, каково соотношение вербального контроля собственного действия как намерения и реального поведения в экспериментальной ситуации?

Для выяснения этого сразу же после окончания опыта «Круг» каждому ребенку экспериментатор задавал вопрос: «Для кого ты больше старался: для себя или для «бригадира»? Дальнейшее сопоставление ответов детей и данных эксперимента свидетельствовало о несоответствии, *рассогласовании* вербального контроля собственного действия ребенком и его реального поведения в экспериментальной ситуации.

Поскольку испытуемые не могли точно определить результаты своих усилий, ввиду скрытости экспериментальной ситуации, их вербальный отчет характеризовал скорее их намерение (как хотелось), а не результат (как сделал). При этом большинство детей (63%) отвечали, что очень старались для бригадира (больше, чем для себя, или одинаково), т. е., по мнению ребенка, в ситуации наказания «бригадира» им было затрачено больше усилий, чем в ситуации собственного наказания. При этом реально *меньше половины* детей действительно старались для другого так же, как для себя, или более того, о чем свидетельствовала положительная или нулевая разность показателей между интегральной и парциальной сериями. Те дети, которые отвечали, что старались больше для себя, оказались более «честными», свыше 2/3 их ответов соответствовало действительному положению вещей, т. е. эти дети более адекватно оценивали свои усилия как направленные на избежание лишь собственного наказания, и это их стремление не противоречило их реальным действиям.

О чем говорят эти данные? Прежде всего, подобное расхождение вербального и реального поведения может оказаться следствием недостаточной регуляции собственного поведения в соответствии с намерением. Поэтому истинное желание ребенка не всегда может повлечь за собой адекватное действие, например, мотив избежать наказания сверстника может быть не реализован на операциональном уровне в силу несовершенства «исполнительских» механизмов дошкольника.

Кроме того, такое рассогласование, безусловно, может быть связано с намеренной демонстрацией большинством детей социально одобряемого поведения в присутствии сверстников и взрослого, своего рода перцептивную защиту. Эти данные обнаруживают ярко выраженную *пристрастность* их суждений по поводу собственного поведения что связано, по-видимому, с неадекватными представлениями ребенка о себе самом или стремлением скрыть от сверстников и взрослого свои эгоистические намерения. Экспериментальное исследование было продолжено в группах младших школьников и подростков.

## **Группы младших школьников и подростков: влияние социометрического статуса сверстника**

С подростками аналогичные эксперименты проводились как «отборочные испытания в школу юных космонавтов». Например, в методике «Орбита» четверо испытуемых, представляющие экипаж космического корабля, должны были методом эстафеты провести маленькую ракету по металлической О-образной прорези. Простое устройство сконструировано таким образом, что любая ошибка, допущенная «пилотом» при движении ракеты, сопровождается штрафным сигналом — зажиганием красной лампочки. От суммарного количества этих штрафов зависит возможность наказания — отстранение «экипажа» от испытаний. В одной ситуации наказанию могла подвергнуться вся группа, каждый член «экипажа», в другой — только ответственный (капитан).

После эксперимента в специальной беседе выяснялись возможные *причины* гуманного отношения к сверстнику у дошкольников. Было установлено, что большинство детей в качестве причины защиты или оправдания другого указывали на особые симпатии к нему, приводя при этом доводы типа «потому что друг». Казалось бы, *эмоциональные предпочтения* детей в группе и являются истинным мотивом их гуманного отношения к сверстнику. Однако при сопоставлении полученных экспериментальных данных (количественных показателей коллективистской идентификации (КИ) по каждому ребенку и по группе в целом, данных бесед с испытуемыми и информации воспитателей о дружеских привязанностях детей) выявилось несовпадение их с данными социометрии. Иными словами, если сами дети в качестве причины гуманного отношения к сверстнику указывали на особые симпатии к нему («мы с ним друзья», «потому что друг/подруга»), то ни данные социометрии, ни отзывы воспитателей, ни наблюдения этого довода не подтвердили. *Дружеское расположение возникало во время проведения экспериментов, в ситуации непосредственного взаимодействия.*

## Уровневая структура отношений в детских группах и совместная деятельность

Результаты, полученные при исследовании гуманных отношений, уже в дошкольном возрасте подтверждают существование, по крайней мере, двух различных пластов отношений в группах: эмоционально-оценочного и личностно-смыслового в вербальном и реальном поведении детей-дошкольников.

Для проверки существования аналогичных пластов у младших школьников и подростков была организована своеобразная экспериментальная ситуация столкновения эмоциональных предпочтений ребенка и его мотива содействия сверстнику, подвергнутому положительному или отрицательному санкционированию. *Что одержит верх при выборе детьми одной из альтернатив: помогать или не помогать сверстнику избежать наказания (получить награду) — их симпатии к нему или вызванная совместной деятельностью необходимость, поставив себя на его место, принять цели и потребности сверстника как свои собственные?*

Данные, позволившие ответить на этот вопрос, были получены следующим образом. По результатам социометрии подбирались экспериментальные подгруппы, затем каждый экспериментальный школьный класс в случайном порядке делился на две части. В одной части класса санкционируемым в подгруппах был ребенок с высоким социометрическим статусом (его выбирали все трое испытуемых экспериментальной четверки), в другой — с низким социометрическим статусом (его не выбирал никто из его четверки, либо все отвергали). Полученные данные приведены в табл.3.

Из таблицы 3 видно, что у испытуемых 8-9 и 10-11 лет в ситуации наказания средние показатели коэффициентов коллективистской идентификации как гуманного отношения к сверстнику с низким социометрическим статусом несколько выше, чем к сверстнику с высоким социометрическим статусом. В то же время в ситуации награды эти показатели у младших школьников 8-9 лет выше в группах со сверстником с высоким соци-



*Таблица 3*

*Зависимость коллективистской идентификации (в X, %) у детей 8-13 лет от социометрического статуса их сверстника*

Статус сверстника	Показатели (по возрастам) при отрицательном типе санкционирования						Показатели (по возрастам) при положительном типе санкционирования					
	8-9		10-11		12-13		8-9		10-11		12-13	
	X	%	X	%	X	%	X	%	X	%	X	%
Высокий	9,4	69	-0,8	59	12,3*	53	-6,9	54	16,7	84	14,0*	75
Низкий	12,0	67	4,5	53	-7,7*	42	-19,4	58	15,7	85	-0,6*	58

Примечание: \* — различия в показателях для высокого и низкого статусов достоверны при  $p > 0,01$ ; процент получался умножением на 100 частного от деления числа детей с положительным коэффициентом коллективистской идентификации на число детей, участвовавших в эксперименте.

*ометрическим статусом.* Однако статистический анализ показал незначимость этих различий, поэтому можно сказать, что у младших школьников 8-11 лет проявления гуманного отношения в форме коллективистской идентификации к социометрическому лидеру, т. е. к ребенку «популярному» и к ребенку «непопулярному», значимо не различаются. Иными словами, в этом возрасте выраженная симпатия к ребенку, проявляющаяся в его высоком социометрическом статусе, не влияет на сострадание в ситуации наказания и на сорадование в ситуации награды.

В подростковом возрасте связь между эмоционально-оценочными и личностно-смысловыми отношениями кардинально меняется: показатели коллективистской идентификации к ребенку с высоким социометрическим статусом в ситуации как наказания, так и награды значимо выше, чем к ребенку с низким социометрическим статусом. Именно в этом возрасте прослеживается четкая зависимость проявлений гуманного отношения к сверстнику от наличия или отсутствия симпатии к нему: тот, кого предпочитают в социометрических выборах, в полной мере получает от товарищей и сострадание и сорадование, а тот, к кому не испытывают симпатии, оказывается в роли «козла отпущения» за ошибки и неудачи всей группы.

Обобщая полученные результаты, можно сказать, что в группах детей старшего дошкольного, младшего школьного

и подросткового возрастов были зафиксированы *различные пласты отношений*:

- *функционально-ролевые, представленные нормой гуманности, и*
- *эмоционально-оценочные отношения как разветвленная система эмоциональных связей.*

Последние были раскрыты достаточно полно при социометрическом опросе.

- *лично-смысловые отношения* — это складывающиеся в совместной деятельности необходимые связи, которые реализуются в самой деятельности.

При этом мотивом действия каждого участника таких отношений становится сверстник как «значимый другой». Возникая в реальном взаимодействии детей, эти связи обладают определенной независимостью от непосредственных эмоциональных предпочтений ребенка старшего дошкольного и младшего школьного возрастов. Более того, этот пласт отношений оказывает существенное влияние на эмоционально-оценочные отношения типа симпатий — антипатий, порой изменяя их знак на противоположный.

Если *дети дошкольного и младшего школьного* возрастов равно склонны проявлять гуманное отношение в виде коллективистской идентификации к ребенку и с высоким и с низким социометрическим статусом (для них важна сама структура совместной деятельности), то для *подростков* безразличен социометрический статус сверстника, с которым они взаимодействует, поскольку в этом возрасте, особенно в 12-13 лет; *субъективные предпочтения и отвержения переходят в лично-смысловой план и сами по себе начинают определять ту или иную ориентацию совместной деятельности детей.*

Социальная психология детства и экспериментальные исследования взаимодействия ребенка со сверстниками в контексте игры, общения и трудовых форм раскрывают многомерный характер его отношений в детской группе; обнаруживается, что эти отношения имеют **уровневую организацию** функционально-ролевых, эмоционально-оценочных и лично-смысловых связей между детьми.

*Функционально-ролевые отношения* представлены в виде ролей, норм, ценностей, определяющих присущие данной культуре особенности совместной деятельности, технологию совместной деятельности. Эти отношения являются тем материалом, на основе которого происходит процесс социализации и становление личности ребенка. Именно их анализ позволяет раскрыть конкретно-исторические условия социальной ситуации развития личности. Эти отношения зафиксированы в специфичных для данной культуры сферах социальной жизнедеятельности детей: трудовой (в формах самообслуживания), учебной (в занятиях по овладению определенными навыками и умениями) и игровой.

Функционально-ролевые отношения, присущие учебе и труду, усваиваются в детской группе под непосредственным руководством и контролем со стороны взрослого. Он санкционирует те или иные образцы поведения: дежурный должен быть аккуратным и внимательным, на занятиях нельзя рисовать в тетради соседа и т. д. Функционально-ролевые отношения, задаваемые игровой деятельностью (особенно ролевой игрой), в значительной степени самостоятельны, т.е. складываются вне непосредственного влияния взрослого. Это влияние, однако, может проявляться скрыто, когда, к примеру, играя в детский сад, дети копируют действия, жесты, интонации воспитательницы.

В самой игре, как и в других видах деятельности, можно выделить отношение собственно игровые и отношения по поводу игры, *параигровые*. Собственно игровыми отношениями прямо воспроизводятся принятые в культуре нормы и образцы поведения: доктор по отношению к больному — добрый, учительница с учениками — строгая, продавец с покупателями — вежливый. Это план изучения отношений вообще: они бессубъектны и заранее известны. Параигровые отношения представляют собой межличностные отношения, возникающие вокруг игры, при обсуждении ее замысла, построении сценария, распределении ролей.

Психологически важно, что ребенок при развертывании параигровых отношений сам осуществляет личностный выбор своей роли. Именно в параигровой ситуации возникают и раз-

решаются основные конфликты детской жизни. Во что играть? Кого принимать в игру? Кто будет главным, кто будет водить? Впоследствии эти конфликты могут находить свое выражение в *эмоционально-оценочных отношениях*, проявляющихся в эмоциональных предпочтениях — симпатии и антипатии, дружеских привязанностях. Этот тип отношений возникает в онтогенезе довольно рано и сначала может быть обусловлен либо чисто внешними моментами (например, малышу нравятся кудрявые дети), либо оценкой взрослого («Хороший мальчик, потому что хорошо кушает»), либо прошлым опытом общения с конкретным ребенком — негативным или позитивным. Эмоционально-оценочные отношения определенным образом влияют на общение и взаимодействие детей в группе: они являются регуляторами параигровых ситуаций, когда конфликты из-за сценария и распределения первых ролей в игре разрешаются ребенком в пользу друга, проявляясь в желании уступить.

В конкретных ситуациях совместной деятельности ребенка с другими главная функция эмоционально-оценочных отношений — осуществление коррекции поведения сверстника в соответствии со «знаемыми» нормами совместной деятельности. Если сверстник следует этим нормам, то он оценивается позитивно, если отходит от них, то возникают так называемые жалобы взрослому, направляемые желанием ребенка подтвердить норму.

Еще один аспект выделенных нами отношений определяется сущностными характеристиками совместной деятельности ребенка с другими, затрагивая личностно-смысловую сферу его отношений к значимым для него другим и со значимыми другими. Главный регулятор этого пласта отношений — персонализированный другой, существующий в воображении или в реальном плане. Формирование *личностно-смысловых отношений* обусловлено преобразованием в ходе совместной деятельности социальной позиции ребенка. *Личностно-смысловые отношения — это отношения, при которых мотив одного субъекта приобретает для общающегося и действующего с ним другого субъекта личностный смысл: «значение—для—меня»* (по А.Н.Леонтьеву).

Этот тип отношений закрыт, как правило, для непосредст-

венного наблюдения. Но поскольку в ситуации личностного выбора, при решении смысловых задач, эти отношения обеспечивают мотивационно-смысловую ориентацию в совместной деятельности, то они обнаруживаются с помощью особых методических процедур, основывающихся на принципах смены социальной позиции, в частности, в приеме постановки себя на место другого. Эти отношения определенным образом влияют на другие типы отношений, модифицируя их в ту или иную сторону. Каким образом личностно-смысловые отношения проявляются в реальной жизни? В тех, например, случаях, когда ребенок во взаимоотношениях с окружающими берет на себя роль взрослого и действует в соответствии с ней, мы имеем дело с личностно-смысловым типом отношений. Такой тип отношений проявляется в критических ситуациях, когда, например, ребенок заботится о младшем братишке или сестренке во время болезни матери. Короче говоря, когда в силу изменения социальной роли *ребенок берет на себя ответственность за благополучие другого человека, тогда четко протупают его личностно-смысловые отношения с другими.*

В детской группе могут быть представлены все пласты отношений: *функционально-ролевые отношения* задаются нормой гуманности, которая моделировалась в экспериментальных ситуациях посредством особым образом организованной совместной деятельности детей. *Эмоционально-оценочные отношения* выражаются в предпочтениях ребенка, его симпатиях и антипатиях, привязанностях и отвержениях. *Личностно-смысловые отношения* выявляются в экспериментальных ситуациях, когда мотивом совместной деятельности для ребенка становится другой человек, сверстник.

## **Общепсихологическая закономерность генезиса отношений как «параллелограмм развития»**

Чтобы понять причины взаимных переходов этих двух уровней межличностных отношений в группах детей и подростков, необходимо проследить, каким образом изменяется

в ходе онтогенеза влияние основного детерминанта развития межличностных отношений — **совместной деятельности**. Решение этого вопроса возможно в рамках разработанной Л.С. Выготским и А. Н. Леонтьевым общепсихологической теории высших форм поведения, предполагающей *переход от внешних форм опосредствования межличностных отношений к внутренним*. В качестве такой формы опосредствования может выступить специально организованная экспериментатором деятельность детей. Но если в экспериментах А.Н. Леонтьева в качестве опосредствующего знака выступал тот или иной объект (например, картинки как опора для запоминания), то в нашем исследовании в качестве носителя нормы гуманности выступала *определенным образом организованная совместная деятельность*.

Это означает ли, что *норма гуманности* (для себя, как для другого, и для другого, как для себя), воплощенная в функционально-ролевых отношениях совместной деятельности, на определенных этапах онтогенеза интериоризируется и начинает детерминировать динамику межличностных связей без опоры на внешние средства, поскольку переходит в личностно-смысловой план.

Таблица 4  
*Развитие гуманного отношения к сверстнику у детей  
5-13 лет в совместной деятельности*

Характер деятельности	Коэффициенты (X) коллективистской идентификации (КИ) для разных возрастных групп				
	5-6 лет	6-7 лет	8-9 лет	10-11 лет	12-13 лет
Коактивный (внешне совместный)	-8,8*	-9,2*	-2,4**	1,9	2,41
Интерактивный (взаимодействующий)	-0,98*	2,01*	13,7**	3,66	8,55
Количество испытуемых	76	84	108	184	144

Примечание: \* -  $p < 0,05$ ; \*\* —  $p < 0,01$ .

Из таблицы 4 видно, что во всех возрастных группах, за исключением самой младшей, интерактивная совместная деятельность вызывает проявления гуманного отношения к

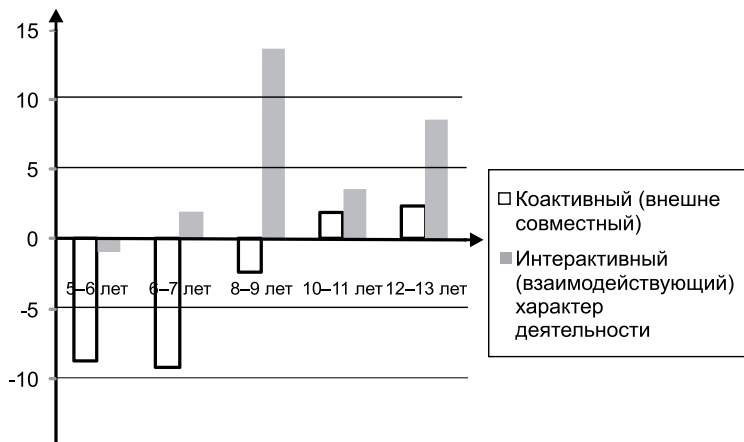


Рис 6

сверстнику, а при коактивной совместной деятельности лишь к 10 годам показатели гуманного отношения как коллективистской идентификации (КИ) принимают положительное значение. У детей 5-6 лет коллективистская идентификация не проявилась, о чем красноречиво свидетельствуют отрицательные коэффициенты по обеим экспериментальным ситуациям. Этот феномен зафиксирован в группах дошкольников седьмого года жизни, но лишь в ситуации *интерактивного взаимодействия*, а своего максимума он достигает у восьмилеток. У десятилеток эти коэффициенты резко снижаются и вновь несколько поднимаются у подростков 12-13 лет.

Таким образом, в ситуациях интерактивного и коактивного взаимодействия две линии развития гуманных отношений сначала расходятся (о чем свидетельствует статистический анализ достоверности различий, вплоть до максимальных в 8-летнем возрасте), а затем резко сближаются, практически совпадая в 10-летнем возрасте (см. рис. 7). Норма гуманности актуализируется и достигает своего максимума лишь при интерактивной совместной деятельности, характеризующейся единым перцептивным полем и единым объектом взаимодействия детей (настольная игра), что со-



Рис. 7.

здает у них общий эмоциональный настрой, вызывает чувство сопричастности каждому общей цели и облегчает идентификацию ребенка со сверстником. Иными словами, такая деятельность, по сути, является особым *социальным средством*, способствующим проявлению гуманных отношений в детской группе. Коактивная деятельность, построенная по принципу «рядом, но не вместе», в онтогенетическом плане представляет собой *генетически более раннюю* форму поведения детей и является первичной непосредственной формой социальной организации детских групп. Такая совместная деятельность является по сути лишь внешне совместной, если угодно — псевдосовместной, подобно тому, какой она бывает у животных. Описание такой деятельности находим у А.Н. Леонтьева: «Мы можем наблюдать деятельность нескольких, иногда многих животных вместе, но мы никогда не наблюдаем у них деятельности совместной. Например, специальные наблюдения над муравьями, перетаскивающими вместе относительно крупный предмет... показывают, что общий конечный путь, который проделывает их ноша, является не результатом совместных организованных действий, но представляют собой результат механического сложения усилий



*отдельных муравьев, из которых каждый действует так, как если бы он нес данный предмет самостоятельно» [А.Н. Леонтьев<sup>1</sup>, 1972 с.258]. Нечто подобное, но в процессе онтогенеза развития ребенка, мы и могли наблюдать в наших экспериментальных ситуациях «Круг» и «Мишень», при которых внешне (скорее — квази-) совместная деятельность по психологической сути оказывалась индивидуальной (по принципу — *рядом, но не вместе*).*

Две линии на рис. 7, представляющие коактивный и интерактивный типы деятельности, сближаются в верхнем и нижнем пределах. На ранних этапах развития гуманные отношения опосредствуются лишь в интерактивной совместной деятельности, но уже в младшем школьном возрасте эти отношения между детьми возможны и без обязательной опоры на такую деятельность. Индифферентность детей 5-летнего возраста к обеим ситуациям взаимодействия (отрицательные коэффициенты коллективистской идентификации) свидетельствует о непосредственности, ситуативности проявлений у них гуманных отношений. И лишь в 6-7-летнем возрасте интерактивная совместная деятельность становится фактором, опосредствующим гуманные отношения. В 10-12 лет влияние интерактивной деятельности как «стимула-средства» гуманных межличностных отношений ослабевает. Господство интерактивной совместной деятельности как внешнего инструмента овладения гуманными отношениями у дошкольников и младших школьников сменяется ее подчиненным положением у подростков. За этим фактом стоит не «отмирание» детерминирующей роли совместной деятельности в проявлении гуманных отношений, а переход внешних средств организации межличностного взаимодействия во внутренние, интериоризованные средства. Усвоенная ребенком норма гуманности получает свою новую жизнь в виде гуманных смысловых установок личности, проявляющихся в готовности субъекта действовать для блага другого человека.

<sup>1</sup> Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1972.

О наличии гуманных смысловых установок косвенно могут свидетельствовать и вербальное поведение детей этого возраста при проведении эксперимента, и их ответы на вопросы типа: «Ты когда старался больше? Кто будет исключаться из игры?» и др.. В отличие от аналогичного поведения дошкольников и младших школьников подростки в своих высказываниях апеллируют прежде всего к нравственным категориям справедливости и равенства. Например, Андрей Д. (10 лет): «А почему исключается только Леша? Это несправедливо!»; Саша М. (12 лет): «Мне кажется, что нечестно, когда одного накажут за всех». Безусловно, в реальной жизни детей в ситуациях, не затрагиваемых экспериментом, также возможны отношения, в которых проявляется гуманное начало, например в непосредственных реакциях ребенка на неблагоприятие сверстника.

Итак, гуманное отношение к сверстнику у детей развивается от непосредственных реакций в 5—6 лет через опосредствованные содержанием совместной деятельности отношения 7—9-летних к внутренне опосредствованным гуманными установками детей 10—13 лет.

Если повнимательнее взглянуть на рис. 7, отображающий развитие гуманных отношений в группе, то можно усмотреть определенное сходство с тем, что А. Н. Леонтьев в своей работе 1931 г. называл *параллелограммом развития высших психических функций* или параллелограммом развития (См.: А.Н. Леонтьев<sup>1</sup>. Т. 1. С. 56—57). Но если в его экспериментах в качестве опосредствующего знака выступал тот или иной объект (например, картинки для запоминания), то в нашем исследовании в качестве знака — носителя нормы гуманности выступала определенным образом организованная совместная деятельность.

Следует отметить, что спустя более полувека после обнаружения Л. С. Выготским и А. Н. Леонтьевым закономерностей развития высших психических функций сходные результаты были получены М. Коулом и его коллегами при изучения генезиса мышления в африканской и американской культурах [Griffin, Cole, 1984].

Обнаруженное совпадение траекторий развития гуман-

<sup>1</sup> Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. М., 1983.

ного отношения как коллективистской идентификации и развития памяти от непосредственного произвольного к опосредствованному произвольному запоминанию вряд ли можно считать случайностью. Очевидно, *всякая высшая форма поведения подчиняется закону перехода от непосредственных способов поведения сначала к внешним, а затем к внутренне опосредствованным, возникающим в процессе культурного развития психическим функциям.*

Можно сказать, что если у дошкольников пяти лет гуманное отношение в разных типах деятельности одинаково непосредственное, то у подростков 12—13 лет оно одинаково опосредствованное. Основное отличие обнаруженной закономерности развития гуманных отношений от общей закономерности развития высших психических функций состоит в следующем.

С определенного возраста, когда детские группы начинают различаться по уровню развития, мы будем иметь две линии генезиса гуманных отношений. В группах с относительно невысоким уровнем развития гуманные отношения в значительной степени будут опосредствоваться предметным содержанием совместной деятельности: способом ее организации, наличием кооперации и т.д. При более высоком уровне развития такие отношения начнут опосредствоваться гуманными смысловыми установками и, интериоризируясь, превращаться в индивидуальные свойства личности.

Таким образом, обнаруженный **ПАРАЛЛЕЛОГРАММ ГЕНЕЗИСА ОПОСРЕДСТВОВАНИЯ** (параллелограмм развития) **представляет собой единую закономерность происхождения и развития высших форм поведения человека, суть которой в переходе непосредственных способов поведения сначала к внешне опосредствованным с помощью символов-знаков, а затем к внутренне опосредствованным, возникающим в процессе культурного развития формам.** Подчеркнем еще раз: А.Н. Леонтьев на примере психологии запоминания показал, что память современного человека является продуктом культурно-исторического развития и идет через развитие запоминания с помощью внешних стимулов-знаков к запоминанию внутриопосредствованному, т.е. осуществляется превращение процессов ин-

терпсихических (разделенных между людьми) в интрапсихические (ставшие достоянием индивида).

Спустя более полувека, сходные результаты были получены американским психологом М. Коулом при изучении генезиса мышления в африканской и американской культурах<sup>1</sup>. Эвристичность понятия параллелограмма генезиса опосредствования, продемонстрированная А.Н. Леонтьевым и М. Коулом применительно к высшим психическим функциям (памяти и мышлению), обнаруживается в сфере межличностных отношений. *В социальной психологии детства было показано, что гуманные отношения в детской группе развиваются от непосредственных реакций в пять-шесть лет — через опосредствованные содержанием совместной деятельности в семь-восемь лет и затем к внутренне опосредствованным гуманными смысловыми установками формам поведения в 11 — 12 лет.*

## **Специфика феномена коллективистской (солидарной) идентификации в детском возрасте**

Исследование феномена коллективистской идентификации (КИ) как индикатора гуманных отношений в детском возрасте позволяло выделить следующие его характеристики:

а) он выражает деятельностно-опосредствованный тип гуманных взаимоотношений в группе — отношение к другому ребенку в группе как к себе самому;

б) данный тип отношений возникает в интерактивной совместной деятельности;

в) мотивом участвующего в совместной деятельности ребенка становится реальный или воображаемый «персонализированный другой», тот, ради которого или благодаря которому осуществляет он свои действия;

г) личностно-смысловые связи выступают как относительно независимые от эмоционально-оценочных связей детей в группе.

---

<sup>1</sup> Коул М. Культурно-историческая психология. М., 1997.

Иными словами, коллективистская идентификация как определенный тип гуманных отношений есть смысловая форма репрезентации группой таких связей субъекта с другими, которые преобразуют его личностную позицию. В то же время характерный для детского возраста эгоцентризм, проявляющийся как в познавательной сфере, так и в сфере общения, препятствует развитию гуманных отношений. Однако особые средства (совместная деятельность) приводят к децентрации ребенка в сфере межличностных отношений, развивают у него способность отнестись к другому как к себе самому. Изменение социальной позиции ребенка в системе взаимоотношений обеспечивается сменой интегрального / парциального санкционирования, когда ребенок становится ответственным за благополучие сверстника. Кроме того, интерактивная совместная деятельность через общность переживаний детей в группе позволяет установить отношения *реципрокности* (равноправности), которые и актуализируют механизм идентификации.

Каким же образом в детстве интериоризируются, т.е. присваиваются и проявляются, такого типа межличностные отношения? Если вновь обратиться к графику развития гуманных отношений в онтогенезе (см. рис.7), то легко заметить на нем момент резкого перелома развития феномена коллективистской идентификации в интерактивной совместной деятельности. Этот момент приходится на возраст восьми лет. Чем обусловлен такой перелом?

В период от пяти до восьми лет (старшие и подготовительные группы детского сада — начальные классы школы) происходит зарождение феномена коллективистской идентификации. Здесь происходит преимущественное развитие процесса адаптации, при котором достигается достаточно высокий уровень согласованности требований и ожиданий участников совместной деятельности. В период от 9 до 13 лет (IV—VI классы школы) происходит переход от фазы адаптации к фазе индивидуализации. Механизм идентификации («я такой, как все»), обеспечивающий отношение к другому как к себе самому, сменяется механизмом отчуждения («я не такой, как все»). В результате ребенок начинает выделять

себя из группы и у него формируется пристрастное отношение к принятым в группе нормам.

Социальная ситуация развития ребенка в возрасте после восьми лет определяется сменой его позиции по отношению к сверстникам и взрослым, при которой он сам становится субъектом выбора в той или иной совместной деятельности. Отсюда становятся понятными парадоксальные, на первый взгляд данные, полученные при исследовании коллективистской идентификации. Общее снижение показателей коллективистской идентификации в ситуации сострадания сопровождалось у подростков значимым повышением этих же показателей в ситуации сорадования. Открытое несогласие с группой по тому или иному поводу, протест против участия в эксперименте, против требований инструкции сочетались с личностной значимостью социометрического статуса сверстника. Все это свидетельствует о разворачивающемся в этом возрасте процессе *индивидуализации* личности.

Использование при изучении социальной психологии детства категории совместной деятельности позволяет существенно расширить и преобразовать феноменологию межличностных отношений, выделить в этих отношениях различные уровни.

Детская группа (шире—детское сообщество), будучи включенной в социальные обстоятельства развития общества (общественно-политические, экономические, правовые и др.), получает собственный социальный статус, определяемый историко-культурными и хронологическими характеристиками детского возраста в данном обществе.

Своеобразным показателем перестройки феноменологии межличностных отношений в группе может служить коллективистская идентификация, отражающая процесс гуманизации отношений ребенка с миром. О несводимости феномена коллективистской идентификации к различным эмоциональным предпочтениям свидетельствует такой факт, как отсутствие влияния социометрического статуса ребенка на проявление к нему действенного сострадания и сорадования в дошкольном и младшем школьном возрасте. Главным де-

терминантом проявления коллективистской идентификации как гуманного отношения к сверстнику является совместная деятельность, ее содержание и ценностные характеристики.

Таким образом, социально-психологическая структура детских групп имеет уровневое иерархическое строение. Межличностные отношения представлены в этой структуре функционально-ролевым, эмоционально-оценочным и личностно-смысловым уровнями, причем на последнем уровне возможна модификация исходных межличностных отношений в ту или иную сторону.

Полученные при исследовании показатели коллективистской идентификации позволяют говорить о том, что генезис гуманных отношений в онтогенезе подчинен общей закономерности развития высших форм поведения (параллелограмм развития). Из этой закономерности, специфически проявляющейся в генезисе гуманных отношений, следуют три положения, важных для дальнейшей разработки социальной психологии детства.

*В методологическом* плане выявленная эмпирическая закономерность означает, что принцип деятельностного опосредствования дает адекватные средства для изучения социальной психологии детства и межличностных отношений. Исторически развитие представлений об опосредствовании шло следующим образом: «стимул—средство» (Л.С. Выготский), «предметная деятельность как порождающая и опосредствующая субстанция психики» (А.Н. Леонтьев) и «совместная деятельность как опосредствование межличностных отношений» (А.В. Петровский).

*В теоретическом* плане параллелограмм развития гуманных отношений означает, что в детстве в качестве субъекта формирования личности выступает социальная группа, вовлекающая ребенка в различные формы совместной деятельности. В интерактивной, кооперативной совместной деятельности ребенок овладевает средствами для организации гуманных отношений, овладевает нормой гуманности. В этот период совместная деятельность как бы ведет за собой ребенка. На рубеже подросткового возраста происходит ра-

дикальное изменение взаимосвязи между совместной деятельностью и личностью, и личность уже сама осуществляет выбор различных форм совместной деятельности.

*В практическом плане* параллелограмм развития межличностных гуманных отношений означает, что практика воспитания ребенка должна строиться с учетом возрастных этапов, определяемых особенностями детерминации развития личности. Необходимо, учитывая социальный статус ребенка в сообществе, создавать условия для самостоятельного выбора им соответствующей этому статусу социальной позиции личности и общественно значимых форм поведения. В таких формах поведения происходит не просто становление, а «конструирование», воспитание гуманных отношений.

### **Итоги главы**

Итак, гуманное отношение к сверстнику, выступающее в форме коллективистской идентификации, возникает в старшем дошкольном возрасте на рубеже шестого и седьмого годов жизни ребенка.

Дети старшей и подготовительной к школе возрастных групп детского сада при интерактивной деятельности, построенной по принципу «один за всех и все за одного», значимо в большей степени проявляют гуманное отношение к сверстнику в ситуации его наказания, чем при коактивной, отвечающей формуле «рядом, но не вместе».

У мл. школьников 8-11 лет проявления гуманного отношения в форме коллективистской идентификации к социометрическому лидеру, т. е. к ребенку «популярному» и к ребенку «непопулярному», значимо не различаются. Иными словами, в этом возрасте выраженная симпатия к ребенку, проявляющаяся в его высоком социометрическом статусе, не влияет на сострадание в ситуации наказания и на сорадование в ситуации награды.

В подростковом возрасте эта закономерность кардинально меняется: показатели коллективистской идентификации к ребенку с высоким социометрическим статусом в ситуации как наказания, так и награды значимо выше, чем к ребенку с низким социометрическим статусом. Именно в этом возрасте прослеживается четкая зависимость проявлений гуманного отношения к сверстнику от наличия или отсутствия симпатии к нему: тот, кого предпочитают в социометрических выборах, в полной



мере получает от товарищей и сострадание и сорадование, а тот, к кому не испытывают симпатии, оказывается в роли «козла отпущения» за ошибки и неудачи всей группы.

О несводимости феномена коллективистской идентификации к различным эмоциональным предпочтениям свидетельствует такой факт, как отсутствие влияния социометрического статуса ребенка на проявление к нему действенного сострадания и сорадования в дошкольном и младшем школьном возрастах. Главным детерминантом проявления коллективистской идентификации как гуманного отношения к сверстнику является совместная деятельность, ее содержание и ценностные характеристики.

Созданные экспериментальные методики, адекватно моделирующие различные по характеру ситуации совместной деятельности, позволяют с достаточной надежностью определить и зафиксировать гуманное отношение к сверстнику у детей.

Гуманное отношение дошкольников и отчасти у младших школьников детерминировано совместной деятельностью интерактивного типа, в которой «момент совместности» выражен наиболее ярко. В 10-12 лет влияние интерактивной деятельности как «стимула-средства» гуманных межличностных отношений ослабевает. Господство интерактивной совместной деятельности как внешнего инструмента овладения гуманными отношениями у дошкольников и младших школьников сменяется ее подчиненным положением у подростков.

Вербальная оценка собственных усилий испытуемых вступает в противоречие с экспериментальными данными реального поведения: дети чаще склонны оценивать свое поведение как направленное на благо сверстника, при этом лишь около половины детей реально так поступают. Это является свидетельством расхождения вербального и реального поведения детей.

Спецификой поведения КИ у дошкольников является его ситуативность, во-первых, как зависимость от актуальной ситуации совместной деятельности детей и, во-вторых, как вариативность, неустойчивость поведения ребенка в одних и тех же ситуациях. Крайней степенью выражения ситуативности (неустойчивости) является амбивалентность поведения детей как противоречивость их гуманного отношения к сверстнику, конфликтность желаний, борьба между «надо» и «хочется».

Опосредованные совместной деятельностью гуманные межличностные отношения в детских группах имеют уровневую организацию, которая включает функционально-ролевые, эмоци-

онально-оценочные и личностно-смысловые отношения между сверстниками .

Становление межличностных отношений в детских группах подчиняется общепсихологической закономерности развития (Л. С. Выготский, А.Н. Леонтьев), т. е. гуманное отношение к сверстнику подчиняется закону перехода от непосредственных форм и способов поведения к опосредствованным, возникающим в процессе культурного развития формам .

### **Вопросы для творческого осмысления и самопроверки**

1. Философы говорят: «Человек по своей природе есть бытие для других». Согласны ли вы с этим положением? Обоснуйте ваше мнение.
2. Как изменяется роль совместной деятельности в детских группах в онтогенезе?
3. Какое значение имеет социометрический статус (симпатии/антипатии) на проявление гуманных отношений и как он связан с уровневой организацией детской группы?
4. О чем свидетельствует «параллелограмм развития» гуманных отношений ? В чем его смысл?
5. Каковы уровни организации отношений в детских группах? Проиллюстрируйте это на примерах.

## Роль наказания и награды в генезисе гуманного отношения ребенка

Гуманное отношение к сверстнику у детей может проявляться в различных формах действенного сопереживания: это сопереживание как *сострадание* в ситуации его наказания и сопереживание как *сорадование* в ситуации его награды. Надо отметить, что этим двум формам гуманного отношения в научной литературе уделялось несправедливо неодинаковое внимание.

### Традиции изучения сорадования как действенного сопереживания в ситуации награды

Если «*страдательность человеческого существования*» (С.Л. Рубинштейн) оказалась предметом рассмотрения подавляющего большинства философских и этических исследований, а так же психологических работ в области гуманного (просоциального) поведения — это исследования эмпатии, кооперативности как *helping behaviour* (помогающего поведения) и альтруизма, — то анализ форм *содействия чужой радости* не занимал внимания исследователей. Достаточно бегло ознакомиться с работами по моральному развитию ребенка, чтобы убедиться в этом. Например, определяя эмпатию как «способность отзываться на переживания другого», авторы оставляли за собой право экспериментально исследовать лишь реакции ребенка на неблагополучие, дистресс, дискомфорт, неуспех объекта восприятия (воображаемого или реального человека, животного, куклу). При этом реакции исследовались сами по себе, а не их причины,

не мотивы, их побуждающие. Такой крен исследований гуманного, просоциального поведения в «сострадательную» сторону был обусловлен, несколькими обстоятельствами: во-первых, влияниями традиции исследований в этом направлении; во-вторых, более ясной и более детально исследованной феноменологией дистресса (неблагополучия); в-третьих, чисто практическими соображениями простоты создания подобных экспериментальных ситуаций; в-четвертых, необходимостью сострадания, с точки зрения его целесообразности, и как бы «ненужностью», «избыточностью» сорадования и сорадости.

Подобная «избыточность» продиктована тем обстоятельством, что радость по поводу удачи, успеха, счастья ближнего, на первый взгляд, не является жизненной необходимостью человека, такой, как сострадание, от проявления которого зависит его благополучие, а иногда и жизнь. Социогенез гуманности нас в этом так же убеждает, поскольку предполагает лишь сострадательные культурные формы, такие, как помощь, солидарность, адопция (усыновление) и подобные им.

Все эти обстоятельства определили, вероятно, несправедливо малое обращение исследователей к проблеме сопереживания как сорадования. Между тем, по наблюдениям психологов и педагогов, положительные эмоции раньше, чем отрицательные становятся поводом для коммуникации младенца со взрослым, хотя, с точки зрения биологической целесообразности, должно быть наоборот — угроза должна призывать к контакту для поиска защиты. Однако до 6 мес. малыш, испытывая, например, боль, не адресует ее к взрослому, не «ищет» его, в то же время при положительных эмоциях уже с двухмесячного возраста младенец «подключает» взрослого к радости, получая удовольствие от совместности.

Сорадование как форма включения другого ребенка в собственное удовольствие, наблюдается у детей достаточно рано, уже на втором году жизни, когда ребенок, испытывающий удовольствие от общения со взрослым, пытается приобщить к нему других детей вопросами, обращенными к взрослому: «А Вове? А Тане?». Ребенок более старшего воз-

раста иногда привлекает сверстника к участию в каком-либо удовольствии, которым пользуется сам (сладости, игрушки), причем эта ситуация не предполагает утешения вследствие дистресса.

Такие формы сопереживания имеют место в жизни ребенка и являются генетически более ранними по сравнению с сострадательными, поскольку маленький ребенок склонен, скорее, избегать ситуацию неблагополучия сверстника и при этом способен активно подключаться к ситуации его веселия, радости. Недаром говорят: *«горе — разделяется, а радость — умножается»*.

Остается неясным вопрос о генезисе содействия радости, его социогенетических истоках. Известно лишь, что сорадование является, по всей вероятности, чисто человеческим явлением, и если аналоги сострадания, помощи, даже самопожертвования существуют в животном мире, то фактов, подобных сорадованию, у животных зафиксировано не было.

## **Проявление сострадания и сорадования у дошкольников и младших школьников**

Количественные показатели — «индексы сорадования», полученные в группах дошкольников, говорили о том, что дети в процессе совместной деятельности содействовали получению награды сверстником в такой же степени (или более того), как и получению собственной награды (см. таблицу 5).

Данные наблюдений позволяли констатировать увеличение общей активности детей в этой ситуации: они вскакивали с мест, размахивали руками, прыгали и топали ногами, хватались за голову: *«Все! Не успеем!»*. В процессе выполнения задания каким-то одним ребенком все остальные внимательно следили за его работой, подгоняя его — *«Чего ты, как старик! Давай быстрее!»* «*Давай, давай, а то мы из-за тебя не успеем!»* После успешного завершения работы дети облегченно вздыхали, кричали «ура», обнимались. Почти каждая экспериментальная подгруппа (четверка) проявляла едино-

душие в стремлении выиграть призы как для всей группы, так и для «бригадира».

*Таблица 5*  
*Индексы КИ (как гуманного отношения к сверстнику)*  
*в различных ситуациях стимулирования*

Возраст детей	Методики			
	«Тропинка» (сорадование)		«Железная дорога» (сострадание)	
	% случаев КИ	X индексов КИ	% случаев КИ	X индексов КИ
5 – 6 лет	82,1	8,06*	46,5	0,9*
6 – 7 лет	84,6	7,64	52,8	2,0

Примечание: \* – различия значимы при  $p < 0,025$

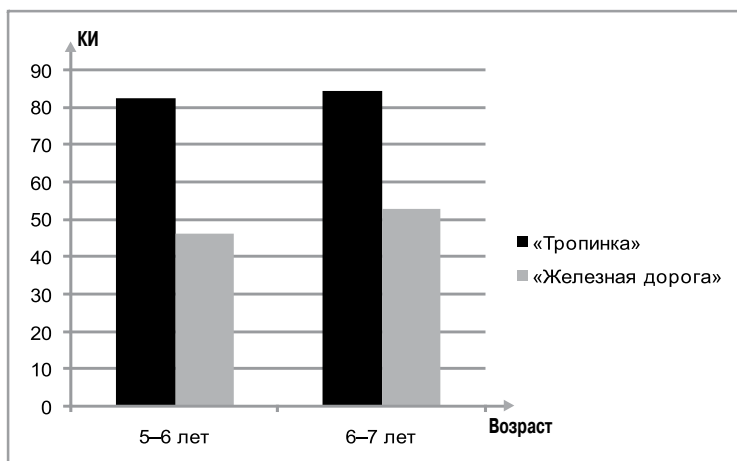


Рис. 8

Таблица 5 и диаграмма на Рис.8 дает наглядное представление о том, что в ситуации положительного стимулирования («Тропинка») дети чаще и интенсивнее (особенно дети 5-6-летки), проявляют гуманное отношение по сравнению с ситуацией отрицательного стимулирования («Железная дорога»), т.е. дети гораздо охотнее работают ради награды сверстника, чем для того, чтобы уберечь его от наказания, т.е. сорадование выше, чем сострадание.

Парадоксальность этого факта, с точки зрения здравого смысла очевидна, ибо сорадование оказалось выше, чем сострадание, т.е. в групповой игре удовольствие от получения приза сверстником для ребенка «дороже» собственного благополучия. Может быть, сама игра и награда потеряли для ребенка «личностный смысл»? В таком случае предложение экспериментатора продолжить игру (второй кон), вызовет отказы. Однако второй кон показал, что дети отказываются играть только в том случае, если приз получает «бригадир».

Те дети, которые по тем или иным причинам прямо не высказывались против своего участия в игре, в повторном II коне показывали полное отсутствие сорадования. Это значит, что готовность детей содействовать получению приза «бригадиром» в I коне экспериментальной игры сменились на недоброжелательство, зависть, отчуждение во II коне: *«Почему это опять ему? Мы тоже хотим»; «У него и так уже три картинки, а у нас две»*. Почему же в I коне мы наблюдали яркие проявления желания детей содействовать получению заветного приза своим товарищем? При этом дети не только согласны работать «не на себя», но и выполняли задание по объективным показателям лучше, чем в ситуации работы «на себя», к тому же делали это с удовольствием, о чем свидетельствуют спонтанные высказывания детей в процессе опыта, подобные: *«Я буду стараться, пусть Игорек получит картинку»*. Почему это происходит?

Все дело в игровой ситуации, она представляет собой, подобно «Железной дороге», модель интерактивной совместной деятельности, построенной по формуле «один за всех и все за одного». Сам мажорный тон игры, совместное ожидание приза, активные проявления радости каждого участника *актуализируют радость за другого*, идентификацию с ним, способствуют тому, что дети работают для получения «бригадиром» награды так же, как для получения собственной награды.

Радостный эмоциональный настрой в группе, возникший благодаря совместной игре, как бы продлевается, иррадирует, распространяясь на ситуацию «работы для другого».

Дети объединяют свои усилия, и коллективная деятельность опосредствует их гуманное отношение к своему товарищу, сорадование с ним. При интегральном санкционировании, когда вся группа получает приз, дети очень бурно празднуют победу, а победители, как известно, щедры, поэтому при парциальном санкционировании «бригадир» может рассчитывать на получение награды.

Во II коне проявление сорадости разрушается, превращаясь в свою противоположность. Теперь они объединяются против «бригадира», иногда потихоньку договариваются работать так, чтобы он не получил приза. В вербальных проявлениях: взамен «*мы*» появляется «*он и мы*», в чем выражается разделение группы, ее отчуждение от одного.

## **Психологическая и духовная природа генезиса сорадования**

Для понимания психологической природы генезиса сорадования представляет несомненный интерес не только сам факт наличия такого вида гуманного отношения к сверстнику, но и то, каковы побуждающие обстоятельства такого отношения, его причины. Для выявления «*семантики поведения*» коллективистской (солидарной) идентификации в форме сорадования у детей использовалась беседа, включающая несколько блоков вопросов, задаваемых ребенку после окончания индивидуального эксперимента.

Не ставя перед собой задачи изучения мотивации поведения типа КИ у детей, — для этого необходимо, по крайней мере, специальное исследование, и данных беседы здесь явно недостаточно, — остановимся на некоторых особенностях причин (мотивировок) поведения детей, которые вытекают из анализа беседы. Прежде всего беседа показала, что для подавляющего большинства детей поведение КИ, т.е. отношение к себе, как другому, определяется как обязательное и должное. Это значит, что хотя реальный смысл экспериментальных методик — гуманное отношение к сверстнику — был



скрыт от испытуемых и открыт лишь экспериментатору, благодаря сравнению показателей интегрального (эго-)санкционирования с показателями парциального (альтер-)санкционирования, нравственная суть ситуации опыта была для детей достаточно ясной. Необходимость содействовать сверстнику в ситуации его наказания или награждения эксплицируется детьми в соответствии с формулой — «так нужно поступать». При этом наблюдается явное расхождение вербальной нормы и реального поведения детей в эксперименте, т. е., как и при анализе данных методики «Круг», нами зафиксирован факт, который Д.Б.Эльконин назвал как несоответствие «морали в представлении и морали в действии».

Принцип КИ «к себе — как к другому и к другому — как к себе» представлен в сознании ребенка нормой справедливости. Некоторые дети в индивидуальном эксперименте спонтанно пытаются установить справедливое распределение и наказания (штрафов), и награды (картинок). Ира П. (5,10) в ситуации «Железная дорога-2», обнаружив, что у «санкционируемой» Ларисы больше штрафов, чем у себя, со словами «*А вот отложим мне одну*» девочка стала перекладывать черные кружки — «штрафы» и была очень довольна, когда оказалось поровну. В «Тропинке-2» она с готовностью выполняла задание, когда награду получала Лариса, но только после того, как сама уже получила картинки.

*Эксп.: — Почему ты так старалась для Ларисы?*

*Исп.: — Я хотела, чтобы у нее было две и у меня две.*

*Эксп.: — А если у нее три, а у тебя — две?*

*Исп.: — Я хочу, чтобы поровну было.*

*Эксп.: — А если у тебя три, а у нее две?*

*Исп.: — Я хочу по-ров-ну!*

Другая девочка — Лена З. (6,0) на вопрос экспериментатора «Почему ты старалась для Маши?» ответила: «*Что ли мне все картинки? — Не-е-ет. И для Маши нужно.*»

Возможной причиной поведения КИ у детей могло быть чувство сопереживания, сочувствия по отношению к сверс-

тнику. Действительно, некоторые дети мотивировали свое поведение в терминах эмпатии, которая выступала:

- в форме жалости, сострадания (Наташа В. — 6,6: «*Оля у нас маленькая*», Сережка К. — 7,2: «*Я не люблю, когда кого-нибудь исключают из игры*»);
- в форме готовности к содействию (Маша Х. — 5,2: «*Я хотела, чтобы у Иры не было ошибок, потому что она хочет играть*»; Павлик П. — 7,1: «*Я старался, чтобы помочь Алеше*»).

Порой дети наделяли санкционируемого несуществующими добродетелями, которые, с точки зрения ребенка, должны были обеспечить гуманное отношение к нему, подобно Саше Р. (6,8): «*Миша всегда делает добро, всем помогает, никогда не предаст в игре, всех защищает — обидно, если он вылетит из игры*». Или подобно Андриюше Г. (5,5): «*Сережка хороший, он у нас не умеет говорить*».

Большинство детей в качестве причины поведения в пользу другого указывали на особые симпатии к санкционируемому: формула «потому что — друг». Казалось бы, эмоциональные предпочтения ребенка являются истинным мотивом его гуманного отношения, именно они, на первый взгляд, должны определять его реальное отношение к сверстнику — многочисленные исследования взаимоотношений дошкольников свидетельствуют, что наличие симпатий ребенка к сверстнику во многом определяет его поведение.

Однако анализ экспериментальных данных и материалов бесед выявил несовпадение данных социометрии, а также информации воспитателей о дружеских привязанностях детей и ответов испытуемых на вопросы экспериментатора. То есть, если в качестве причины гуманного отношения дети указывали на особые симпатии к санкционируемому («мы с ним — друзья», «потому что — друг/ подруга»), то это не соответствовало действительности, и данные социометрии этого не подтверждали. Вероятнее всего, мотивировка «друг» не является мотивом гуманного поведения ребенка по отношению к сверстнику. Тем не менее, мотивировка «друг» указывает на особенности гуманного отношения ребенка-дошкольника

к другим, его представление о должном поведении по отношению к другу и о наличии ярко выраженной (по крайней мере — вербальной) форме ориентации на сверстника. Анализ данных беседы говорит о том, что эта ориентация носит ограниченный, частичный характер, поскольку круг сверстников, для которых «нужно стараться», достаточно узок: его очертил Максим С. (5,4): «*Я стараюсь для своих*». У некоторых детей этот круг более широк, он распространяется на всю детсадовскую группу, как об этом говорит Максим К. (6,5): «*Я бы старался для всех, потому что все мои ребята болеют за меня, а я за них. Один — за всех, и все — за одного.*» — это значит, формула такова: «я потому стараюсь для всех, что уверен — все будут стараться для меня».

Кроме того, выраженная ориентация дошкольника на сверстника не лишена прагматического интереса, высказываемого в скрытой форме («*Руслан со мной дружит, и я*», «*Павлик — за меня, мы с ним играем*») или в явной, подобно Лене З. (6,0): «*Я не хотела, чтобы Маша исключалась из игры, ведь она на меня обиделась бы и не играла бы на улице*», Руслан К. (5,8): «*Я хотел, чтобы Максим тоже старался для меня*».

Таким образом, данные беседы с испытуемыми позволяют высказать некоторые предположения относительно «семантики поведения» дошкольников в экспериментальных ситуациях.

Во-первых, нравственный смысл ситуации КИ осознается ребенком и определяется им, как обязательное и должное поведение — «так надо поступать». Это значит, что за проявлением гуманного отношения к сверстнику у дошкольников стоят социальные нормы и социальные ожидания по типу функционально-ролевых связей, которые, актуализируясь в экспериментальных ситуациях, предписывают ребенку определенный стиль поведения. Вербальное поведение детей в большей мере, чем реальное, регламентируется этими нормами, реальное поведение не всегда им соответствует. Нравственная норма КИ трансформирована в сознании детей как норма справедливости.

Во-вторых, мотивация поведения КИ у дошкольников

определяется появлением в качестве стимула действия — реального другого и совместную с ним деятельность. Для ребенка сверстник может выступать в качестве цели и в качестве средства отношений. Тогда, когда поведение КИ у ребенка стимулируется эмпатией, или дружеским расположением к сверстнику, т. е. оно осуществляется *ради товарища*, исходя из его интересов и нужд, сверстник является целью гуманного отношения, тогда проявляется *личностно-смысловые* связи между детьми. Когда же благополучие другого для ребенка определяется через призму собственного благополучия, исходя из собственных интересов, сверстник выступает как определенное средство, роль в системе отношений, здесь мы имеем дело с *функционально-ролевыми отношениями* в группе. Когда же происходит наделение ребенком сверстника особыми качествами, как бы оправдывающими гуманное отношение к нему, тогда выступает *эмоционально-оценочное отношение* к нему.

Таким образом, *совместная деятельность интерактивного типа является благодатной почвой, условием для складывания гуманного отношения к сверстнику не только как действительного сострадания, но и активного сорадования*. Анализ литературы, экспериментальных данных и наблюдений позволяют высказать предположение о психологических различиях в формировании у ребенка способности к сопереживанию как состраданию и сопереживанию как сорадованию. По всей вероятности, это связано с тем, что эти два проявления сопереживания имеют различную психологическую природу и генетически более ранней формой сопереживания является сорадование. Маленький ребенок открыт радости и охотно присоединяется к улыбке и смеху взрослого, испытывая при этом удовольствие. Непосредственно сопереживая положительным эмоциям, ребенок как бы увеличивает их объем для себя самого. Заражаясь положительным эмоциональным настроением от других людей, ребенок получает определенный заряд удовольствия.

Иное дело — сострадание. Эмоция дистресса, исходящая от другого, вызывает чувство дискомфорта у ребенка.

Достаточно понаблюдать, как реагирует малыш на слезы матери или близких. У него тотчас становится напряженным лицо, ребенок замирает, прислушивается, затем начинает проявлять двигательное беспокойство, уголки губ опускаются вниз, ребенок готов заплакать. Очевидное для ребенка страдание другого человека вызывает в нем чувство дискомфорта, тревоги, поскольку это страдание распространяется и на него самого. В этом случае ребенок может повести себя следующим образом:

- присоединиться к страдающему, например, плачущему и плакать вместе с ним (по механизму заражения);
- уйти от этой ситуации, внутренне отгородясь от нее;
- попытаться устранить неблагополучие другого (отдать ему любимую игрушку, пожалеть) и, таким образом, избавить и его, и себя от отрицательных эмоций.

Когда маленький ребенок отдаляется от источника страданий, стараясь его не замечать, он блокирует собственное сопереживание, защищая себя от необходимости разделять чужое неблагополучие, «закрывается» от дистресса. Содействующее поведение по устранению неблагополучия другого характерно для более старших детей и во многом зависит от воспитания. Оно связано с процессом распознавания состояния другого, с умением соотнести свое поведение с моральными нормами, и найти способы помощи, поэтому без активного участия взрослого, без опыта общения с ним и совместной деятельности со сверстниками возникновение и формирование такой способности у ребенка не представляется возможным.

Способность к сорадованию, возникая и проявляясь в совместной деятельности детей как функция моральной нормы «для себя, как для другого», обладает, как мы могли убедиться, малым запасом «прочности». Возможно, что с возрастом эта способность утрачивается, распадается. Об этом свидетельствуют последующие экспериментальные данные, которые показали отсутствие сорадования у младших школьников и увеличение сострадания в аналогичных с дошкольниками ситуациях. Об этом свидетельствует и тот

факт, что сорадование в экспериментальной ситуации у детей пяти-семи лет является крайне неустойчивым и при повторном замере, втором коне игры, оно разрушается.

Судьбу сорадования в детском возрасте можно проследить на примере высказываний шестилетнего мальчика Илюши Е., для которого воспроизведена была ситуация эксперимента и за успешный совместный труд любимая сестра Настя должна была получить в награду игрушку. На это мальчик сказал: *«Пусть. Надо радоваться, когда другому хорошо»*. Во второй раз ребенок вздохнул: *«Ну что ж, надо потерпеть»*. А в третий раз мальчик вскочил и возмущенно произнес: *«Ну уж нет! Тогда у нее надо взять одну игрушку!»*

## Социогенетические истоки сорадования

Возникает вопрос: как возникли в социогенезе проявления сострадания и сорадования другому человеку, и что в истории культуры может выступить их «снятыми формами» (Л.С. Выготский)? Если исходить из нормы справедливости и ее эволюции в истории культуры, то можно сказать что сама эта норма развивалась от «этнической социальной ценности» к всечеловеческой ценности и затем к ценности отдельной личности.

Первоначально в эпоху классической первобытности были утверждены отношения «универсальной взаимности», т.е. норма справедливости проявлялась в различных формах сотрудничества, солидарности, взаимопомощи, взаимозащиты, однако все эти формы имели место лишь внутри своей общности и не распространялись на чужаков. Этноцентризм был характерен и для следующих этапов социогенеза, в то же время норма справедливости постепенно приобретала все большее распространение на другие социальные группы, особенно рельефно это прослеживается на примере развития обычая гостеприимства.

Между тем, эти этапы в развитии культуры были пронизаны *духом эквивалентности* (по принципу: ты — мне,

я — тебе) и только с возникновением и распространением идей христианства появилась возможность формирования ценности конкретной личности и, значит, развития нормы справедливости на основах милосердия, любви, а не эквивалентности. Проявлением такой нормы и является сорадование как анти-зависть. Сострадание — человеческий закон поведения, необходимый для выживания вида, ему можно и нужно учить, сорадование — сверхчеловеческая способность, а не закон, научить этому нельзя, можно лишь учиться. И недаром сказал поэт: «*Сострадают люди, сорадуются — ангелы*» (Жан-Поль Рихтер). Взрослому человеку, чтобы искренне сорадоваться, необходима огромная работа по духовному самосовершенствованию, преодолению себялюбия, доступная немногим, в то время, как ребенок способен сорадоваться естественно.

Основные ценности мира сего, принадлежащие другим людям, — ум и красота — оказываются несовместимыми с благодатной радостью — радоваться успеху, удаче, счастью другого человека, они противостоят ей. Может быть, эта способность сама по себе не является такой уж ценностью для современного человека? В таком случае можно не принимать во внимание ни мнение гениального писателя А.П. Чехова как-то воскликнувшего: «*Все отдал бы за сорадование!*», ни убеждение гениального педагога В.А. Сухомлинского, «*умение разделить радость — один из важнейших стимулов воспитания совести*» [Сухомлинский<sup>1</sup>, 1979, с. 136].

В социальной ситуации сегодняшнего дня, с его конкуренцией и индивидуализмом, цинизмом и жестокостью, когда милосердие к слабым, сострадание к обездоленным перестает быть нормой поведения даже в детской среде, воспитание способности к сорадованию оказывается необходимым психокоррекционным средством преодоления личностного эгоцентризма и противоядием против разрушительной зависти.

---

<sup>1</sup> Сухомлинский В.А. О воспитании. 2-е изд. М., 1979.

Итак, совместная деятельность интерактивного типа стимулирует у детей проявление гуманного отношения к сверстнику не только в форме действенного сострадания, но и активного сорадования — содействия получению награды за успех групповой деятельности одним из участников игры.

Спецификой сорадования является его относительно быстрый процесс распада в ситуации, когда, с точки зрения детей, нарушается норма справедливости распределения.

Психологическая природа подлинного сорадования иная, чем сострадания, главное в сорадовании — отсутствие «духа эквивалентности» и появление действия ради другого человека, по любви к нему.

### Вопросы для творческого осмысления и самопроверки

1. Феномены сострадания и сорадования. В чем сходство и в чем различие?
2. Какова психологическая и духовная природа сорадования?
3. Что означают слова А. П. Чехова в «Попрыгунье»: «Многое можно простить и многое отдать за сорадование».
4. Согласны ли вы с известным педагогом В.А. Сухомлинским, что «умение разделить радость — один из важнейших стимулов воспитания совести»?
5. Почему у детей 6-7 лет сорадование выше, чем у 7-10-летних?



---

## Глава 10

# Влияние возраста и пола детей на проявление и развитие гуманного отношения к сверстнику

Вопрос о генезисе гуманного поведения у детей до сих пор остается дискуссионным, несмотря на большое число исследований, проведенных в этом направлении. Как известно, высказывались диаметрально противоположные точки зрения на зависимость хронологического возраста и проявлений просоциального поведения. Психологи, придерживающиеся одной точки зрения, фиксируют увеличение альтруистических актов с возрастом детей, другие таких корреляций не обнаруживают. Существование таких разногласий всякий раз упирается в вопрос о том, какую психологическую реальность имеют в виду авторы, изучающие различные формы просоциального поведения. Если имеется в виду личностная черта, то естественно ожидать, что с возрастом она останется относительно неизменной. Если это особая «реакция момента», детерминированная сиюминутными потребностями ребенка, возрастная динамика будет выступать неоднозначно. Если же это своеобразная «копилка» морального опыта ребенка и педагогических воздействий взрослого, то значит, ее содержимое определяется количеством и качеством вклада, растущего с течением времени.

## Возрастные особенности проявления гуманных отношений

Развитие гуманного отношения к сверстнику у дошкольников определяется, по крайней мере, двумя факторами: во-первых, развитием умения ребенка сотрудничать с другими

людьми в различных ситуациях совместной деятельности; во-вторых, развитием нравственной сферы личности ребенка: знания моральных норм, умения поставить себя в позицию другого и т. д.

В период старшего дошкольного возраста (от 5 до 7 лет) эти важнейшие способности ребенка особенно интенсивно развиваются, благодаря усложнению самой совместной деятельности детей и приобретению индивидуального нравственного опыта общения и взаимодействия ребенка со сверстниками. Поэтому мы вправе были ожидать, что показатели КИ как гуманного отношения к сверстнику будут возрастать к концу старшего дошкольного возраста.

В интерактивной ситуации совместной деятельности (методика «Железная дорога») достаточно отчетливо вырисовываются различия в проявлениях КИ как гуманного отношения к сверстнику, обусловленные возрастом испытуемых. Так, у детей старшей возрастной группы (5-6 лет) гуманное отношение выражено слабо, о чем свидетельствует отрицательный показатель индексов КИ (см. табл. 6), а у детей подготовительной группы (6-7 лет) индексы КИ являются величиной положительной. Отсюда следует, что гуманное отношение к сверстнику как солидарная идентификация более характерно для детей 6-7 лет.

Таблица 6

Возраст детей	X индексов КИ по методикам		
	«Круг»	«Железная дорога»	«Тропинка»
5-6 лет	-8,81	-0,98	4,06
6-7 лет	-9,23	2,02	7,67

В связи с вопросом о возрастных особенностях в проявлениях гуманного отношения к сверстнику у дошкольников, мы сопоставили знаки наличия (+) или отсутствия (-) КИ в поведении каждого ребенка во всех экспериментальных ситуациях попарно: по характеру деятельности («Круг» — «Железная дорога») и по типу санкционирования («Железная дорога» — «Тропинка»). Одинаковы ли по знаку проявления

солидарной идентификации у каждого испытуемого в этих ситуациях в зависимости от возраста. Если ребенок в обеих ситуациях показал одинаковые знаки КИ (либо положительные, либо отрицательные), то его поведение мы называли, соответственно, *положительно или отрицательно гомогенным*. Если же знаки были неодинаковыми, то такое поведение мы называли *гетерогенным*.

Таблица 7

Возраст детей	Количество детей, проявивших в ситуации отрицательного санкционирования			
	Гомогенность			Гетерогенность (+ -, - +)
	Положительная (+ +)	Отрицательная (- -)	всего	
5-6 лет	11	13	24	24
6-7 лет	26	26	52*	28*

\* — значимые различия  $P < 0,05$ .

Таблица 7 данных гомогенности в ситуациях «Железная дорога» и «Круг» дает представление о возрастных различиях в устойчивости (единообразии) проявлений КИ у дошкольников. Поведение детей старшей дошкольной группы (5-6-леток) может быть определено как поведение вариативное, неустойчивое, ситуативное, с незначительным преобладанием отрицательной гомогенности. Дети подготовительной к школе группы (6-7-летки) обладают большей стабильностью в проявлениях своего отношения к сверстнику: гомогенное поведение значимо преобладает над гетерогенным ( $P < 0,05$ ), но при этом положительный и отрицательный его знак равновероятен. По-видимому, мы можем говорить об относительно большей сформированности поведения типа КИ в этом возрасте, о возрастании устойчивости и независимости гуманного отношения к сверстнику от внешних ситуационных факторов.

Сравнивая знаки наличия или отсутствия КИ в экспериментальных ситуациях «Тропинка» и «Железная дорога» для каждого ребенка, мы получили данные о гомогенности поведения детей в этих ситуациях.

Таблица 8

Возраст	Количество детей, проявивших в ситуации положительного санкционирования			
	Гомогенность			Гетерогенность
	Положительная (+ +)	Отрицательная (- -)	Всего	(+ -, - +)
5-6 лет	19*	7*	26	32
6-7 лет	29**	4**	33*	19*

\* - значимые различия  $P < 0,05$ ;

\*\* - заведомо достоверные различия.

Таблица 8 дает представление о возрастных особенностях устойчивого проявления сострадания — сорадования у дошкольников. У детей старшей возрастной группы значимо преобладает положительно гомогенное поведение над отрицательно гомогенным, т. е. дети проявляют гуманное отношение к сверстнику в этих ситуациях, но в целом гетерогенное поведение в этом возрасте преобладает.

Дети подготовительной к школе группы показали ярко выраженную положительную гомогенность в гуманном поведении, т. е. дети оказались стабильно доброжелательны к сверстнику. Гомогенность значимо преобладает над гетерогенностью, что говорит о большой устойчивости и непротиворечивости поведения типа КИ у дошкольников этого возраста.

## Половая дифференциация и гуманные отношения у детей

В проведенном исследовании нами обнаружены различия в проявлениях гуманного отношения к сверстнику у дошкольников в зависимости от их *половой принадлежности*. Экспериментальные данные показали, что индексы КИ в группах мальчиков и в группах девочек различны. Эти обстоятельства потребовали пристального внимания к вопросу *половой дифференциации*. Этой проблеме уделяется значительное место в социальной психологии детства не только в силу определенного сопротивления традиции «бесполой психологии», но

и в силу современного повышенного интереса к проблеме, так называемого «полового воспитания». Кроме того, одним из важнейших факторов проявлений гуманных отношений в детских группах, помимо возраста ребенка, о котором говорилось неоднократно, является его половая принадлежность, т.е. фактор *половой дифференциации*.

**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 в России около двадцати лет назад наступило время обращения к проблемам половой дифференциации. 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.

Если обратиться к недавней истории, обнаружится, что в экспериментальных исследованиях генетической психологии традиционно было не принято затрагивать проблему половой дифференциации. Их авторы либо вовсе не учитывали половую принадлежность испытуемых, либо, используя однополюй состав (чаще — мальчиковый), а выявленные закономерности распространялись на возраст в целом, либо ставили мальчиков и девочек в заведомо различные эмпирические условия.

Объективные трудности изучения половой дифференциации были обусловлены тем, что при попытках интерпретации полученных различий исследователи неизменно оказываются в плену схемы двойной детерминации разви-

тия ребенка: либо биологической, либо социальной. Первый подход, уходящий своими корнями в ортодоксальный психоанализ, непосредственно выводит черты личности ребенка из его половой принадлежности, а другой — ведущее значение приписывает научению в системе воспитательных воздействий на ребенка, особенностей его социализации и т.п. Однако, известно, например, что у новорожденных младенцев проявляются половые различия в познавательной активности и в реакциях на мать: мальчики проявляют себя более самостоятельно и независимо от матери, девочки же, напротив — тесно связаны с матерью и более зависимы от ее поведения.

Совершенно очевидно, что половая дифференциация не может быть однозначно определена каким-то из этих факторов или их сложением. Суть половой дифференциации в психологии развития личности заключается в становлении **психологического пола** ребенка, которое основано на половом самосознании и ценностных ориентациях, полоролевой позиции личности, реализуемой ею в общении и деятельности. В результате этого процесса биологически данный пол в ходе социализации оказывается **заданным**, что приводит к осознанию субъектом собственной половой принадлежности, формированию половой идентичности и соответствующих данной культуре полоролевых ориентаций и образцов поведения.

Половая дифференциация обретает психологический смысл для личности, лишь будучи включенной в ее деятельность, особенно в совместную деятельность с другими. Сущность деятельностного подхода к проблеме половой дифференциации в том и состоит, чтобы определить место и роль совместной деятельности в становлении психологического пола личности как в контексте онтогенетического развития индивида, так и в историко-культурном аспекте формирования и функционирования соответствующих норм и образцов полоролевого поведения.

Это значит, что половая дифференциация, с одной стороны, отражает сам факт наличия определенных психологических признаков, связанных с половой принадлежностью, с

другой — процесс приобретения этих признаков, формирования психологического пола личности в истории культуры (социогенезе) и индивидуальной истории человека (онтогенезе). Исходя из анализа историко-культурных форм полового поведения, а также из анализа эволюции реальных детских сообществ, можно наметить логику исследования половой дифференциации в детской группе.

*Каким образом половая дифференциация влияет на межличностные отношения детей в однополой группе в ситуации совместной деятельности? Каковы условия возникновения гуманных отношений как сострадания неудачам и сорадования успехам другого человека? Проще говоря, насколько по-доброму способны относиться мальчики к сверстникам-мальчикам и девочки к сверстницам-девочкам? Мы предположили, что межличностные отношения детей в группе своего пола неодинаковы в разных условиях их совместной деятельности и на различных этапах онтогенеза имеют свои историко — культурные детерминанты.*

Общая тенденция при изучении гуманного отношения в группах проявляется в том, что *девочки* в ситуации угрозы наказания в меньшей степени, чем мальчики, склонны проявлять гуманное отношение к сверстницам. Особенно отчетливо это прослеживается во II экспериментальной ситуации, где полученная разность показателей между усилиями во избежание наказания товарища по совместной деятельности и собственного наказания у девочек оказывается отрицательной величиной, а у *мальчиков* — положительной, т.е. в этой ситуации девочек более всего заботит собственное благополучие, а мальчиков — благополучие товарища.

Анализ поведения каждого ребенка в данной ситуации, а также характер его ответов на вопросы типа: «*Для кого ты старался больше — для себя или для товарища (подруги)?*» показали, что у девочек — дошкольниц обнаруживается явное расхождение мотива поведения в «свою пользу» и внешне демонстрируемого поведения в «пользу другого». Реальное и вербальное поведение девочек отличается от соответствующего поведения мальчиков.

Таблица 9  
Влияние половой дифференциации дошкольников  
на проявление гуманных отношений в группе своего пола

Экспериментальные ситуации	Дети 5-6 лет		Дети 6-7 лет		Все дети	
	мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики	девочки
I	-2,78	-4,66	-4,9**	-13,84**	-3,75**	-7,83**
II	4,53*	-5,52*	5,24**	-0,95**	4,85*	-3,18*
III	8,41	7,61	9,04	6,23	8,72	6,91

Примечание: Различия значимые \* — при  $p < 0,05$ ; \*\* — при  $p < 0,01$

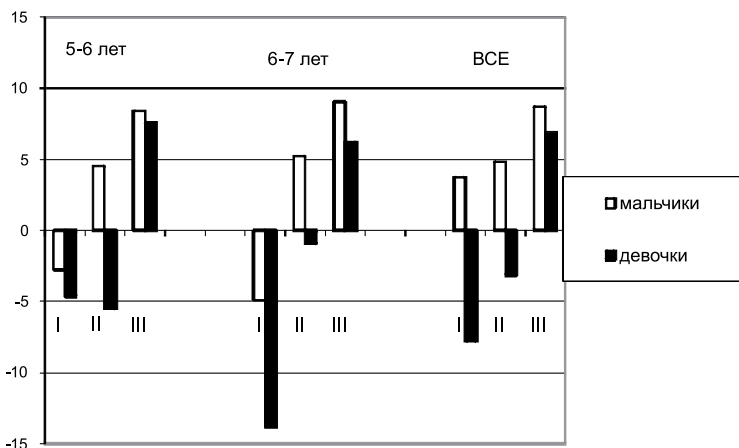


Рис. 9

Данные эксперимента показали, что большинство детей определили свое намерение как направленное на устранение неблагоприятия сверстника. Реально же меньше половины детей старались для другого так же, как для себя, или больше того.



## Несовпадение вербального и реального поведения у мальчиков/девочек

При сопоставлении вербального и реального поведения оказывается, что девочки выше, чем мальчики, оценивают свое поведение как направленное на благополучие сверстницы, т.е. говорят, что старались для подруги больше, чем для себя (или одинаково), но лишь небольшая часть из них (38 %) реально так поступает. В то же время у тех девочек, которые в ответах на вопрос экспериментатора делают выбор в свою пользу (говорят — «старалась для себя»), почти всегда эти ответы соответствуют и эмпирическим данным, и реальному поведению в эксперименте. Эта часть девочек, с одной стороны, идет на поводу социальных ожиданий взрослого, выставляя себя в более выгодном свете (как бы обнаруживая «извечное женское коварство»), с другой стороны, как ни парадоксально, идет против этих ожиданий и выказывает явное мужество, честно заявляя о своем эгоистическом намерении и подкрепляя его реальным поведением.

Мальчики приблизительно одинаково оценивают свои усилия в собственную пользу и в пользу товарища, но реально лишь чуть больше половины мальчиков (56 %) себя ведут соответственно. Они менее адекватно оценивают свое реальное поведение; оценки своего поведения и своего намерения у них скорее всего носят случайный характер.

Девочки обнаруживают более высокий уровень социального поведения. Хотя «эгоистичных» девочек в целом больше, чем мальчиков, но они либо намеренно скрывают это и «на публику» демонстрируют социально одобряемые формы поведения, либо не осознают своего мотива. Часть девочек демонстрирует осознанно негативное поведение, направленное против моральной нормы помощи, и в этом случае противоречия между вербальным и реальным поведением у них нет.

## Влияние группы сверстников на проявление гуманного отношения у дошкольников в соответствии с полом

Другой обнаруженный факт касается *влияния группы сверстников* на проявления гуманного отношения в соответствии с половой дифференциацией. Создав экспериментальную ситуацию, аналогичную второй (интерактивной совместной деятельности в условиях угрозы наказания), но осуществляемую в отсутствие группы (ребенок один на один с экспериментатором), мы получили возможность сравнивать результаты групповой и индивидуальной серии. Сравнение показало, что соотношение показателей в индивидуальной серии у мальчиков и у девочек оказалось как бы перевернуто: мальчики в групповой ситуации стараются устранить угрозу наказания сверстника ( $X_{гр.} = 4,53$ ), а наедине с экспериментатором их в большей степени волнует собственное благополучие ( $X_{инд.} = -1,88$ ). Девочки же напротив: в индивидуальной ситуации более склонны заботиться о благополучии сверстницы ( $X_{инд.} = 1,38$ ), а в групповой — о собственном благополучии ( $X_{гр.} = -5,52$ ).

Эти данные позволяют сказать о том, что группа сверстников различным образом влияет на гуманное поведение мальчиков и девочек этого возраста. У *мальчиков* группа катализирует проявление гуманных межличностных отношений, у *девочек* — нет; для них таким катализатором является взрослый (в данном случае — женщина-экспериментатор). Косвенно это подтверждается наблюдениями в ходе эксперимента: в групповой ситуации у мальчиков сильнее выражено чувство своего единения с группой, взаимовлияние участников, соревновательный азарт. Девочки же более старательны и серьезны наедине с экспериментатором. В этой ситуации они с большей ответственностью относятся к угрозе наказания сверстницы. Видимо, у девочек гораздо рельефнее выражена ориентация на мнение взрослого, и поскольку именно взрослый в этот момент осуществляет функцию контроля, они стремятся соответствовать его ожиданиям. Мальчики

же в значительной степени больше ориентируются на группу сверстников, их мнение и оценку, поскольку группа своего пола для мальчиков обладает свойством референтности.

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 надеется свойством референтности.

## Причины обнаруженных половозрастных различий

Полученные факты, на первый взгляд, могут быть вполне объяснены, исходя из презумпции опережения возрастного развития девочек по сравнению с мальчиками. Девочки раньше, чем мальчики, усваивают моральные нормы, в частности норму гуманности «для себя, как для другого, и для другого, как для себя» — по крайней мере внешне, в сфере вербального поведения. Однако дело не только в этом.

Разрабатываемая в биологии развития теория половой дифференциации предоставляет аргументы в пользу обнаруживаемых различий. Согласно этой теории адаптация женских особей в онтогенезе, их «пригнанность» к существующим условиям и требованиям среды совершеннее, чем мужских, что обеспечивает женскому полу более высокую онтогенетическую пластичность, приспособляемость по сравнению с мужским. Изменчивость женского пола направлена на то,

чтобы придерживаться нормы и попевать за ее изменениями.

Совершенно очевидно, что половая дифференциация, фундаментальная категория, затрагивающая целый комплекс наук о человеке, не может быть ограничена рамками психологии, но последняя может стать базой интеграции знаний в этой области. Например, хорошо известная каждому педагогу большая податливость девочек воспитательным воздействиям оборачивается «онтогенетической пластичностью женского пола» в биологии развития, а повышенная способность дошкольниц к рефлексии выступает как функция психологического возраста. Однако как объяснить из биологических индивидуальных оснований различия в степени референтности, значимости группы своего пола у девочек и у мальчиков?

Подлинной причиной обнаруженных различий скорее всего 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 у женщин, нашедшие свое отражение в поведении современных дошкольников. 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* (курсив мой.— В. А.), 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.

## Динамика половозрастных различий у детей

Обнаруженные различия в межличностных гуманных отношениях современных дошкольников могут оказаться своеобразным атавизмом — свидетельством половозрастной стратификации общества и древних форм взаимоотношений в социогенезе. В современных условиях с утратой своих первоначальных функций эти формы отношений перестают проявляться, а значит, и сами различия у мальчиков и девочек в онтогенезе могут варьировать. Как будет меняться соотношение показателей гуманных отношений в группах мальчиков и девочек с возрастом детей? Проведенное исследование в детских группах младшего школьного (8—9; 10—11 лет) и подросткового (12—13 лет) возрастов дает возможность ответить на этот вопрос (см. Табл. 10).

*Таблица 10*  
*Влияние половой дифференциации детей младшего школьного и подросткового возрастов на проявление отношений в группах своего пола*

Экспериментальные ситуации	Показатели (X) гуманных отношений по возрастам в соответствии с половой принадлежностью детей					
	8-9 лет		10-11 лет		12-13 лет	
	мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики	девочки
I	-1,97	-4,85	1,32	2,58	1,45	3,37
II	12,56	14,34	1,47**	5,85**	8,55	7,58
III	2,36*	-9,79*	8,21**	16,6**	9,58	9,83

Примечание: \*  $P < 0,05$ ; \*\*  $P < 0,01$

Полученные данные (см. рис. 10) позволяют сделать самый общий вывод о том, что 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 каждый из этих периодов неповторим ансамбль сочетания различных ситуаций совместной деятельности детей в

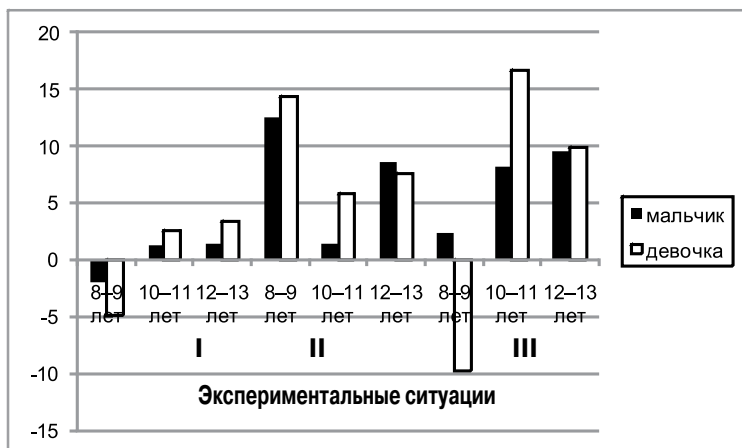


Рис. 10. Влияние половой дифференциации детей младшего школьного и подросткового возрастов на проявление отношений в группах своего пола

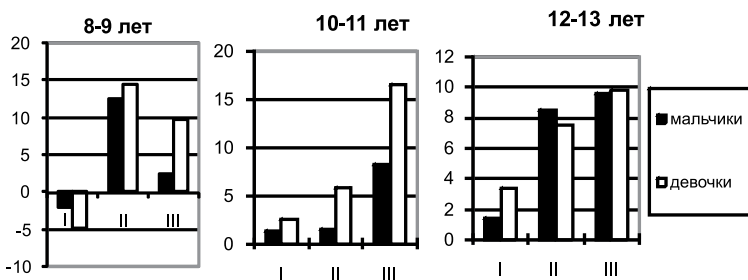


Рис. 11

группе и их половой дифференциации. Мальчики и девочки по-разному оказываются чувствительны к определенным аспектам совместной деятельности: как к степени совместности — интерактивной или коактивной, так и к форме ее санкционирования — наказания и награды. При этом девочки всех возрастов обнаруживают большую вариабельность в этих проявлениях по сравнению с мальчиками.

Таким образом, на проявление межличностных отношений в группе в различные периоды детства половая дифференциация влияет неоднозначно. Каждый возрастной

период, связанный с этапом становления психологического пола личности ребенка, имеет свою особую сензитивность к определенным воздействиям извне. Вместе с тем формирующийся на основе полоролевых стереотипов массового сознания психологический пол личности на разных этапах онтогенеза не может не испытывать влияния историко-культурных напластований, зафиксированных в таких формах, как, например, обычаи, стереотипы поведения, фольклор и др. Это значит, каждый возрастной этап может актуализировать тот или иной пласт социогенеза межличностных отношений.

## Социогенетические основания половозрастных различий

Исследуемые нами дети старшего дошкольного возраста воспроизводят, по всей вероятности, наиболее глубинные уровни историко-культурного развития отношений в группах, обусловленных половой дифференциацией.

На протяжении длительной истории человеческого общества социогенез межличностных отношений представлял собой две самостоятельные линии, безусловно пересекающиеся и влияющие друг на друга, но полностью не совпадающие. Существование этих двух линий обусловлено естественным разделением труда, возникшим вследствие половых и возрастных различий и определялось содержанием и формой той совместной деятельности людей, которая имела место в обществе. В самом деле, деятельность *мужчин* носила преимущественно коалиционный характер, как совместная деятельность в группах своего пола: охота, война, мужские «союзы» и др. Возможность реализации собственных целей через группы своего пола увеличивала потребность мужчин в объединении с другими, повышала необходимость в соучастниках, а значит, готовность в содействии с ними. Деятельность *женщин* была более индивидуализирована, сферы общения и взаимодействия в группах сверстников своего пола либо полностью отсутствовали, либо были ограничены.

Собственные цели, как правило, не выходящие за пределы семьи и родственных связей, женщина реализовала через близких — родителей, мужа, детей. Отсюда исторически у женщины во взаимоотношениях с женщиной могла сформироваться ориентация на себя, свои интересы, а у мужчины — на товарища, его мнение и оценку и на мужское сообщество.

*Половозрастная стратификация общества* на протяжении длительного периода истории человечества вызвала необходимость раздельного воспитания детей, которая была продиктована жесткой поляризацией общественных функций мужчины и женщины и строгой иерархией половых ролей, когда считалось, что мужчина должен занимать социально более значимую позицию, а позиция женщины — зависимая и подчиненная. Отсюда необходимо было готовить мальчика к будущей роли воина, вождя, жреца, а следовательно, освободить его от любых женских влияний и в первую очередь ослабить его идентификацию с матерью. Это достигалось путем физического удаления мальчика от родительского дома: его передавали на воспитание в другие дома родственников или вождей племени, отдавали в ученье. Это достигалось также с помощью социальных организаций: так называемые *мужские дома*, в которых мальчикам разного возраста надлежало ночевать под крышей особого жилища, где они выполняли некоторые виды совместных работ, общались, отдыхали.

Половая социализация девочки проходила преимущественно в стенах родительского дома, подле матери и была направлена на приобретение ею определенных форм поведения и приобщение ее к будущей роли жены и связанных с этим обязанностей.

Это значит, исторически сложившиеся формы взаимоотношений внутри половозрастных групп общества и половая сегрегация в воспитании детей в большинстве культур не могли не оказать влияния на формирование межличностных отношений мальчиков и девочек в группах своего пола. По-видимому, у современных дошкольников и оказываются наиболее ярко выражены эти архаичные формы межличностных отношений в соответствии с половой дифференциацией.



цией. На ранних этапах онтогенеза (в дошкольном детстве) обнаруживается ориентация на совместную деятельность и кооперацию в группе сверстников у мальчиков (отсюда чувствительность мальчиков к самому факту присутствия товарищей) и ориентация девочек на индивидуальные формы деятельности и межличностные отношения в группе сверстниц (при этом референтным лицом для девочек выступает взрослый).

Изменения в общественном производстве и характере труда, правовое и политическое равенство полов, повышение роли женщины в семье и обществе не могли не изменить эту ориентацию и наложили свой отпечаток на половую дифференциацию, формирование психологического пола личности в современных условиях.

В младшем школьном возрасте полученные факты различий в проявлении межличностных гуманных отношений в группах своего пола у мальчиков и девочек обусловлены следующими обстоятельствами. 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.

Таким образом, исследование межличностных отношений ребенка в социальной психологии детства с помощью анализа историко-культурных форм полоролевого поведения, эволюции реальных детских сообществ в половозрелой структуре общества, а также психологических особенностей взаимоотношений современных мальчиков и

девочек в группах своего пола с необходимостью приводит к разработке проблемы половой дифференциации в детской группе. Этот анализ убеждает в неоднозначном характере детерминации поведения детей в соответствии с половой принадлежностью на разных ступенях онтогенеза — от старшего дошкольного к подростковому возрасту. Формирование психологического пола личности ребенка в социальных группах может быть понято лишь в контексте их развития в прошлом, настоящем и будущем.

За изменениями поведения, обусловленными половой принадлежностью, в ходе онтогенеза просматривается намеченная Л. С. Выготским генеральная линия развития личности: от социального к индивидуальному, от внешне опосредствованных совместной деятельностью детей в группе к внутренне опосредствованным, личностно-смысловым отношениям. В нашем случае: от проявлений гуманного отношения ребенка, задаваемого принятой в соответствии с полом социальной ролью, к проявлению гуманного отношения как выражения Я, т. е. *индивидуальности*.

Очевидно, что физическая данность таких индивидуальных характеристик, как возраст и пол, в онтогенезе не является чем-то фатальным, жестко детерминирующим развитие личности и межличностных отношений ребенка в группе. Половая дифференциация, как и другие «*предпосылки развития личности по самому существу своему безличны*» [Леонтьев А.Н.<sup>1</sup>, с. 178], поэтому, накладываясь на особенности социализации и совместной деятельности детей, индивидуальные характеристики различным образом влияют на проявления отношений ребенка в группе своего пола.

<sup>1</sup> Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975.

## Итоги главы

Итак, *индивидуальные характеристики* испытуемых (возраст и пол) определенным образом влияют на их проявления гуманного отношения к сверстнику.

Гуманное отношение к сверстнику в группах своего пола как коллективистская идентификация возникает в старшем дошкольном возрасте на рубеже 6-го и 7-го года жизни ребенка. К концу дошкольного возраста эта форма взаимоотношений в процессе своего становления делает переход от вариативной и неустойчивой характеристики — к относительно устойчивой и независимой.

Проявления гуманного отношения к сверстнику у дошкольников связано с их половой принадлежностью следующим образом. Во-первых, у девочек во всех ситуациях совместной деятельности показатели межличностных гуманных отношений ниже, чем у мальчиков, т. е. они оказываются более «эгоистичны». Во-вторых, девочки показывают более высокий уровень рефлексии и социальной ответственности, с одной стороны, и, с другой стороны, большую, чем мальчики, психологическую гибкость — способность демонстрировать социально одобряемые формы поведения (прежде всего в вербальной сфере). 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.

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 каждый из этих периодов неповторим ансамбль сочетания различных ситуаций совместной деятельности детей в группе и их половой дифференциации. Мальчики и девочки по-разному оказываются чувствительны к определенным аспектам совместной деятельности: как к степени совместности — интерактивной или коактивной, так и к форме ее санкционирования — наказания и награды. При этом девочки всех возрастов обнаруживают большую вариабельность в этих проявлениях по сравнению с мальчиками.

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.

Динамика проявлений гуманного отношения детей в группах своего пола в контексте половой дифференциации обусловлена влиянием историко-культурных напластований, зафиксированных в таких формах, как, например, обычаи, стереотипы поведения, фольклор и др. Это значит, каждый возрастной этап может актуализировать тот или иной пласт социогенеза межличностных отношений.

### **Вопросы для творческого осмысления и самопроверки**

1. Как с возрастом изменяется проявление гуманного отношения к сверстнику?
2. Согласны ли вы с утверждением, что биологический пол индивида — это предпосылка становления психологического пола личности? Можно ли изменить пол?
3. Как вы понимаете положение, что биологически данный пол ребенку в ходе социализации оказывается заданным?
4. Половая социализация девочек и мальчиков в семье и обществе. Каковы современные условия становления психологического пола ребенка?
5. Какова роль группы сверстников в становлении половой идентичности ребенка?

## Заключение по III разделу

Экспериментальное исследование генезиса отношений в детских группах в контексте социальной психологии детства осуществлялось в направлении изучения межличностных гуманных отношений, которые воплощают становление в сознании и поведении ребенка ценности другого человека (сверстника), переживаний его успехов и неудач как собственных и содействующего поведения.

Теоретический анализ проблемы показал, что собственно психологический предмет исследования гуманных отношений весьма аморфно очерчен в научной литературе, что потребовало определить их психологическую природу и наметить конкретные методические подходы к их изучению. Анализ также показал, что предмет психологического изучения гуманных отношений не может быть редуцирован ни к одному из таких интенсивно исследуемых в зарубежной и отечественной психологии феноменов, как альтруизм, эмпатия и кооперативность, ни к их сумме, а методические схемы их изучения нуждаются в существенном пересмотре. Общим недостатком теоретических представлений о природе эмпатии, альтруизма и кооперативности, явно или неявно ассоциируемых в зарубежной психологии с гуманными или так называемыми «просоциальными» отношениями, является то, что из поля внимания представителей различных концепций фактически выпадает *совместная деятельность детей*, которая только и порождает гуманные отношения, опосредствует их. Такие проявления гуманных отношений, как активное сорадование успехам и действенное сострадание неудачам сверстника, не могут быть экспериментально атакованы «в лоб», изучены посредством пусть самого кропотливого исследования сознания ребенка или же его индивидуального поведения.

Включение проблемы гуманных отношений в контекст изучения совместной деятельности детей позволило выдвинуть предположение о том, что сорадование и сострадание как проявление гуманных отношений представляет собой в

детских группах своего рода предпосылку, зачаточную форму феномена коллективистской или солидарной идентификации (КИ), детально исследованного в группах взрослых в русле концепции деятельностного опосредствования межличностных отношений. Коллективистская (солидарная) идентификация является показателем перестройки феноменологии межличностных отношений в группе, отражает процесс гуманизации отношений ребенка с миром. О несводимости феномена коллективистской идентификации к различным эмоциональным предпочтениям свидетельствует такой факт, как отсутствие влияния социометрического статуса ребенка на проявление к нему действенного сострадания и сорадования в дошкольном и младшем школьном возрастах. Главным детерминантом проявления коллективистской идентификации как гуманного отношения к сверстнику является совместная деятельность, ее содержание и ценностные характеристики.

Логика изучения проявлений гуманного отношения в детских группах в контексте совместной деятельности потребовала выделения в исследовании следующих моментов:

а) выявления зависимости проявлений гуманных отношений от характера совместной деятельности детей;

б) анализа роли мотивации, задаваемой посредством положительного санкционирования (награды) или отрицательного санкционирования (наказания) одного из участников совместной деятельности;

в) исследования влияния таких индивидуальных моментов совместной деятельности, как пол и возраст детей, на проявление гуманных отношений;

г) создания методических приемов, дающих возможность воссоздать реальную ситуацию совместной деятельности и варьировать все указанные выше эмпирические переменные.

В ходе экспериментального исследования было установлено, что проявления гуманного отношения у детей зависят от характера их совместной деятельности. В том случае, если ребенок вовлечен в совместную деятельность *интерактив-*

*ного типа*, т. е. деятельность, которая для своего осуществления требует реальной кооперации детей, у него отчетливо проявляется КИ как форма выражения гуманного отношения. В этой ситуации он ведет себя по отношению к другому так, как если бы этим другим был он сам. Конкретно гуманное отношение ребенка к сверстнику проявляется в деятельности интерактивного типа в том, что при отрицательном санкционировании все его действия направлены на то, чтобы устранить угрозу наказания товарища по игре.

Иная картина наблюдается, если дети вовлечены в совместную деятельность *коактивного типа*, построенную по формуле «рядом, но — не вместе». Такая деятельность, моделируемая при помощи методики «Круг», в целом обуславливает проявление у детей дошкольного и мл. школьного возрастов отношений, противоположных гуманному, приводя к возникновению *отчуждения* от переживаний своего товарища.

Варьирование мотивационного аспекта деятельности, осуществляемого при помощи введения положительного и отрицательного санкционирования в ситуацию совместной деятельности интерактивного типа, стимулирует проявление гуманного отношения к сверстнику не только в форме действенного сострадания (при наказании сверстника), но и активного сорадования — содействия получению награды за успех совместной деятельности одним из ее участников. Специфической чертой сорадования является его относительно быстрый распад, возникающий при повторном опыте, когда, с точки зрения детей, происходит нарушение нормы справедливости распределения. Психологическая природа сорадования иная, чем сострадания.

Полученные при исследовании показатели коллективистской идентификации позволяют говорить о том, что *генезис гуманных отношений* в онтогенезе подчинен общей закономерности развития высших форм поведения (паралеллограмм развития). Гуманное отношение к сверстнику у детей развивается от непосредственных реакций в 5—6 лет через опосредствованные содержанием совместной деятель-

ности отношения 7–9-летних — к внутренне опосредствованным гуманными смысловыми установками детей 10–13 лет.

В дошкольном детстве в качестве субъекта формирования личности выступает социальная группа, вовлекающая ребенка в различные формы совместной деятельности. В интерактивной, кооперативной совместной деятельности ребенок овладевает средствами для организации гуманных отношений, овладевает нормой гуманности. В этот период совместная деятельность как бы ведет за собой ребенка. На рубеже подросткового возраста происходит радикальное изменение взаимосвязи между совместной деятельностью и личностью, и личность уже сама осуществляет выбор различных форм совместной деятельности, которая опосредствует проявление отношений к сверстникам.

На ранних этапах онтогенеза (на рубеже среднего и старшего дошкольного возраста) гуманные отношения опосредствуются интерактивной совместной деятельностью, но уже в младшем школьном возрасте эти отношения между детьми возможны и без обязательной опоры на такую деятельность. Индифферентность детей 5-летнего возраста к обеим ситуациям взаимодействия (отрицательные коэффициенты солидарной идентификации) свидетельствует о непосредственности, ситуативности проявлений у них гуманных отношений. И лишь в 6–7-летнем возрасте интерактивная совместная деятельность становится фактором, опосредствующим гуманные отношения. В 10–12 лет влияние интерактивной деятельности как «стимула-средства» гуманных межличностных отношений ослабевает. Господство интерактивной совместной деятельности как внешнего инструмента овладения гуманными отношениями у дошкольников и младших школьников сменяется ее подчиненным положением у подростков.

Коллективистская (солидарная) идентификация как проявление гуманного отношения к сверстнику у дошкольников возникает в старшем дошкольном возрасте на рубеже шестого и седьмого годов жизни ребенка. К концу дошколь-



ного возраста эта форма проявления гуманных отношений в процессе своего становления делает переход от вариативной и неустойчивой характеристики — к относительно устойчивой и независимой.

Главное отличие проявлений КИ у дошкольников от аналогичного феномена у взрослых состоит в том, что у дошкольников поведение КИ непосредственно вплетено в породившую его совместную деятельность и практически не существует изолировано от этой деятельности, отсюда ситуативность, неустойчивость и амбивалентность их поведения, которые особенно четко проявляются в расхождении между вербальным и реальным поведением детей.

На проявление гуманного отношения оказывает влияние *половая принадлежность* участников совместной деятельности. Было установлено, что у девочек-дошкольниц во всех ситуациях совместной деятельности показатели межличностных гуманных отношений ниже, чем у мальчиков; девочки показывают более высокий уровень рефлексии и социальной ответственности, с одной стороны, и, с другой стороны, большую, чем мальчики, психологическую гибкость — способность демонстрировать социально одобряемые формы поведения (прежде всего в вербальной сфере). Кроме того, 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.

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 каждый из этих периодов неповторим ансамбль сочетания различных ситуаций совместной деятельности детей в группе и их половой дифференциации. Мальчики и девочки по-разному оказываются чувствительны к определенным аспектам совместной деятельности: как к степени совмес-

тности — интерактивной или коактивной, так и к форме ее санкционирования — наказания и награды. При этом девочки всех возрастов обнаруживают большую вариабельность, гибкость в этих проявлениях по сравнению с мальчиками.

Подлинной причиной этих различий является не половая принадлежность, взятая сама по себе, а те различия в социальной позиции, которые заданы исторически сложившимися в культуре формами взаимодействия у мужчин и у женщин, нашедшие свое отражение в поведении современных детей. В связи с этим, корректнее было бы говорить не о прямом влиянии пола на проявление гуманных отношений, а о влиянии исторически сложившихся способов общения и взаимодействия людей в зависимости от их половой принадлежности. За изменениями поведения, обусловленными половой принадлежностью в ходе онтогенеза, просматривается обозначенная Л.С. Выготским генеральная линия развития личности — от социального к индивидуальному. В нашем случае: от проявлений гуманного отношения, задаваемого принятой в соответствии с полом социальной ролью, позицией, — к проявлению гуманного отношения как выражения «Я», т. е. индивидуальности.

Социально-психологическая структура детских групп имеет *уровневое иерархическое строение*. Межличностные отношения представлены в этой структуре функционально-ролевым, эмоционально-оценочным и личностно-смысловым уровнями, причем на последнем уровне возможна модификация исходных межличностных отношений в ту или иную сторону. Мотивация поведения КИ у дошкольников определяется появлением в качестве мотива действия — реального другого и совместную с ним деятельность. Для ребенка сверстник может выступать и в качестве цели и в качестве средства отношений. Тогда, когда поведение КИ у ребенка определяется сопереживанием, дружеским расположением к сверстнику, т. е. оно осуществляется *ради товарища*, исходя из его интересов и нужд, в этом случае сверстник является целью совместной деятельности, тогда проявляется *личнос-*

*тно-смысловые* отношения между детьми. Когда же благополучие сверстника для ребенка определяется через призму собственного благополучия, исходя из собственных интересов, и сверстник выступает как своеобразное средство, ему предписывается определенная роль в системе отношений, здесь мы имеем дело с *функционально-ролевыми связями* в группе. Когда же происходит наделение ребенком сверстника особыми качествами, как бы оправдывающими поведение по отношению к нему, тогда выступает *эмоционально-оценочное отношение*.

Описанные выше закономерности динамики развития гуманных отношений у дошкольников, мл. школьников и подростков были выявлены с помощью ряда *разработанных методик*, которые позволили смоделировать различные по характеру и типам санкционирования реальные ситуации совместной деятельности и с достаточной степенью надежности зафиксировать проявления гуманного отношения к сверстнику у детей.

Деятельность интерактивного типа в онтогенезе выступает как необходимое условие возникновения гуманных отношений — отношений каждого индивида в группе к другому — как к себе самому и к себе — как к другому, которые интериоризуясь, находят свое воплощение в смысловых гуманных установках личности. Впоследствии смысловые установки способны актуализироваться в совместной деятельности детей, обеспечивающей идентификацию со сверстником.

Однако собственно идентификация как бы биполярна по своей природе. Она может вызвать как проявление гуманных отношений, так и противоположные проявления, а именно, отчуждение, феноменологически выступающее в поведении детей в форме равнодушия, неприятия, зависти, отвержения сверстника. Это значит, что идентификация как уподобление, согласование, солидарность обеспечивает усвоение способов поведения в пользу другого; возникновение отчуждения (обособления, отстранения, противопоставления) обусловлено развитием у ребенка начальных форм самосо-

знания, противопоставлением себя и другого. Способность ребенка к *идентификации* — *отчуждению* можно представить двуединым процессом, включающим одновременно ассимиляцию социального опыта отношений (в широком смысле) и последующую селекцию, отбор, принятие или отвержение в практику общения и совместной деятельности с другими. Здесь отчуждение приобретает смысл, подобный тому, какой вкладывается в отчуждение как процесс опредмечивания и овеществления. Но этот процесс с определенного момента онтогенеза, по всей вероятности, начинает быть обращенным у ребенка на себя самого, свое самоопределение, выражаясь в согласии или рассогласованности, принятии или отвержении, солидарности или оппозиции с самим собой.

Еще один аспект исследования гуманных отношений связан с изучением их происхождения и развития на ранних этапах онтогенеза. Гуманное отношение первоначально не возникает как гуманное в собственном смысле этого слова, а как когнитивная способность к распознаванию основных эмоциональных состояний другого человека, т. е. вначале у ребенка — это примитивная *идентификация эмоций*. Затем он приобретает способность сопоставлять свои собственные эмоциональные состояния с эмоциональными состояниями другого человека, возникают начальные формы сорадования и сострадания как *эмоциональной отзывчивости*. Позднее происходит «подключение» нравственно-эмоциональных компонентов в развитие гуманного отношения ребенка, появляется соотнесение им собственного поведения с моральными нормами и требованиями взрослых, происходит *предвосхищение результатов своих действий* на состояние другого. И наконец, появляется действенная практическая *реализация гуманного отношения* ребенка к сверстнику, которая может быть зафиксирована в актах его внешнего поведения.

Особую роль здесь выполняет совместная деятельность ребенка сначала со взрослым, а затем и со сверстниками. Можно сказать, что совместная деятельность интерактивного типа является *дериватом* (производным) формирования у ребенка гуманного поведения, направленного на благо другого.

На ранних этапах онтогенеза значение совместной деятельности трудно переоценить, но с возрастом зависимость гуманного поведения ребенка от ситуации совместной деятельности снижается, ребенок все меньше нуждается в опоре на внешние стимулы, взаимодействие лицом к лицу сменяется другими, более опосредствованными формами общения. Однако эти поздние образования обязаны своим появлением первоначальной ситуации взаимодействия и сотрудничества ребенка с другими — совместной деятельности интерактивного типа.

### **Выводы по разделу**

1. В социальной психологии детства развитие отношений в детских группах в онтогенезе прослежено на модели гуманных отношений — таких межличностных отношений в группах дошкольников, мл. школьников и подростков, которые воплощают собой становление в сознании и поведении ребенка ценности другого человека (сверстника), переживаний его успехов и неудач как собственных.
2. На материале критического анализа представлений об альтруизме, кооперативности и эмпатии в зарубежной психологии было показано, что предмет психологического изучения гуманных отношений не может быть сведен ни к одному из этих феноменов, ни к их сумме. Для того, чтобы подвергнуть изучению гуманные отношения, необходимо включить в теоретические и методические схемы их анализа опосредствующую их совместную деятельность.
3. На основе методического принципа смены социальной позиции в совместной деятельности и разработанной программы экспериментального исследования был создан ряд методик, которые позволили смоделировать различные по характеру и типам санкционирования реальные ситуации совместной деятельности и с достаточной степенью надежности зафиксировать проявления гуманного отношения к сверстнику у детей.

4. Операционализацией гуманного отношения к сверстнику в детской группе выступил феномен коллективистской (солидарной) идентификации (КИ), который является показателем перестройки феноменологии межличностных отношений в группе, отражает процесс гуманизации отношений ребенка с миром. О несводимости феномена коллективистской идентификации к различным эмоциональным предпочтениям свидетельствует такой факт, как отсутствие влияния социометрического статуса ребенка на проявление к нему действенного сострадания и сорадования в дошкольном и младшем школьном возрасте. Главным детерминантом проявления коллективистской идентификации как гуманного отношения к сверстнику является совместная деятельность, ее содержание и ценностные характеристики.
5. Исследование показало, что совместная деятельность детей опосредствует возникновение их гуманного отношения к сверстнику, при этом ее характер оказывает определенное влияние на эти проявления. Гуманное отношение дошкольников и отчасти у мл. школьников детерминировано совместной деятельностью интерактивного типа, в которой «момент совместности» выражен наиболее ярко. В 10-12 лет влияние интерактивной деятельности как «стимула-средства» гуманных межличностных отношений ослабевает. Господство интерактивной совместной деятельности как внешнего инструмента овладения гуманными отношениями у дошкольников и младших школьников сменяется ее подчиненным положением у подростков.
6. Совместная деятельность детей интерактивного типа стимулирует проявления гуманного отношения к сверстнику не только в форме действенного сострадания (при наказании сверстника), но и активного сорадования — содействия получению награды за успех групповой деятельности одним из участников игры. Спецификой сорадования является его относительно

быстрый процесс распада в ситуации, когда, с точки зрения детей, нарушается норма справедливости.

7. Гуманное отношение к сверстнику как коллективистская идентификация возникает в старшем дошкольном возрасте, на рубеже 6-го и 7-го года жизни ребенка. К концу дошкольного — в мл. школьном возрасте эта форма взаимоотношений в процессе своего становления делает переход от вариативной и неустойчивой характеристики — к относительно устойчивой и независимой.
8. Полученные при исследовании показатели коллективистской идентификации позволяют говорить о том, что *генезис гуманных отношений* в онтогенезе подчинен общей закономерности развития высших форм поведения (параллелограмм развития). Гуманное отношение к сверстнику у детей развивается от непосредственных реакций в 5—6 лет через опосредствованные содержанием совместной деятельности отношения 7—9-летних к внутренне опосредствованным гуманными установками детей 10—13 лет.
9. Проявления гуманного отношения к сверстнику у дошкольников зависят от их половой принадлежности: 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. Мальчики и девочки по-разному оказываются чувствительны к определенным аспектам совместной деятельности: как к степени совместности — интерактивной или коактивной, так и к форме ее санкционирования — наказания и награды. При этом девочки всех возрастов обнаруживают бóльшую вариабельность в этих проявлениях по сравнению с мальчиками. Причиной подобных различий является не половая принадлежность, взятая сама по себе, а те различия в социальной позиции, которые за-

даны исторически сложившимися в культуре формами взаимодействия у мужчин и у женщин и полоролевыми стереотипами поведения, нашедшими свое отражение в поведении современных детей, а также обозначенная линия развития личности ребенка — от социального к индивидуальному.

10. Исследование также показало, что социально-психологическая структура детских групп имеет *уровневое иерархическое строение*. Межличностные отношения представлены в этой структуре функционально-ролевым, эмоционально-оценочным и личностно-смысловым уровнями.
11. Полученные данные позволяют сформулировать психолого-педагогические рекомендации, нацеленные на организацию воспитания гуманных отношений ребенка в группе сверстников. В основу построения различных игр и занятий детей должна быть положена деятельность интерактивного типа, предполагающая реальную кооперацию детей. При этом необходимо задавать такую мотивацию деятельности, которая бы способствовала проявлению сорадования по отношению к успехам участников совместной деятельности, обращая особое внимание на соблюдение справедливости в оценке ее участников, распределение поощрений и т. д., к чему особенно чувствительны дошкольники и младшие школьники.



Раздел IV

**Картина мира ребенка  
как пространство отношений  
в детской субкультуре**



В детской субкультуре существует особая система значений, представлений, отношений ребенка к окружающей среде, другим людям и себе самому — это целостная **картина мира**, складывающаяся благодаря механизму интериоризации в процессе взаимодействия ребенка с предметами и совместной деятельности его со взрослыми и сверстниками.

**Детская картина мира — особая система значений, представлений, отношений ребенка к окружающей среде, другим людям и себе самому в определенной социальной ситуации развития.**

Визуальная картина мира представляет собой совокупность различных взаимопересекающихся сфер, социально-психологических смысловых *пространств*, раскрывающих отношения ребенка в системе «Я — МИР»: это

1. *Пространство окружающей среды*, предметного мира;
2. *Социальное пространство взрослых и сверстников*;
3. *Духовно-нравственное пространство* представлений ребенка о добре и зле;
4. *Пространство представлений о себе и мире в будущем*;
5. *Пространство информационной среды*.

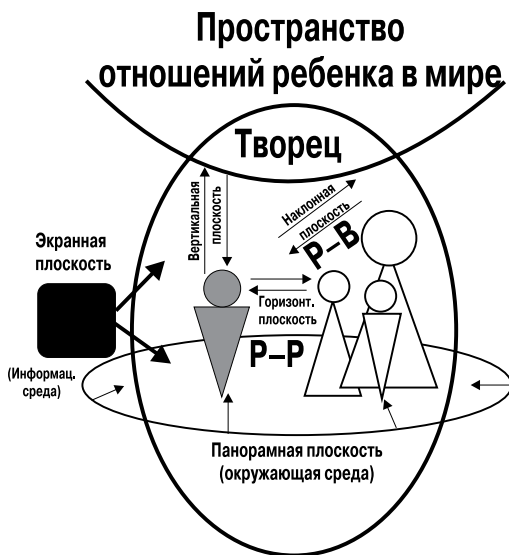


Рис. 12

## Окружающая среда в детской картине мира: техногенные опасности

Одним из вечных, базовых факторов человеческого существования является *опасность*, и ее образы имеют свои эквиваленты среди архетипических и социотипических представлений людей. Архетип опасности — одна из таких универсальных структур сознания человека, обеспечивающая его жизнедеятельность на протяжении как всей истории человеческой культуры, так и индивидуальной истории каждого человека.

Если слово «опасность» во многих культурах обозначает некую реальность, то должны существовать и образы, или архетипы опасности, запрещающего или предупреждающего свойства. В русском языке, например, *Владимиром Далем* зафиксировано два основных значения слова «опасный»: во-первых, это могущий вредить, угрожающий, жестокий; во-вторых, осторожный, охранный («опасная ладонка — оберегающая от дурного глаза, болезней»).

**Даль Владимир Иванович (1801–1872) — русский писатель, этнограф, составитель знаменитого «Толкового словаря живого великорусского языка» и сборника «Пословицы русского народа», содержащих глубокие и меткие характеристики людей, быта, явлений жизни и народной психологии.**

Символика техногенной опасности в контексте *окружающей среды* как одной из составляющих детской картины мира в современной социальной ситуации развития связана с различными явлениями, как традиционно относимыми к опасным: природными (стихийные бедствия), социальными (войны, вооруженные конфликты), так и современными техногенными (экологические катастрофы). Сами по себе

рукотворные технические объекты, являясь атрибутом современного урбанизированного общества, изначально для человека не несут угрозу жизнедеятельности, и только вследствие тех или иных аварий отношение к ним изменяется. Такова была история отечественных атомных электростанций, изменение отношения к их необходимости и безопасности связано с аварией на Чернобыльской АЭС в 1986 году.

У ребенка архетипы опасности воплощаются, визуализируются, «выползают» наружу в детских снах, играх, в детских рисунках. *Детский рисунок, оказываясь средством познания действительности и формой усвоения социального опыта, способен передавать различные уровни миропонимания и мироощущения ребенка: от непосредственного отображения видимого и знакомого в этом мире до глубинного, смыслового выражения себя, своего отношения к миру и тому, каким его хочет или напротив — не хочет видеть ребенок.* Именно в детских рисунках проступают психологические структуры фантазии, являющиеся частично или полностью неосознанными, в них воплощается образ мира.

*Образ (картина) мира являет собой систему значений как обобщенную форму общественно-исторического опыта и форм человеческих отношений.* Центральным в образе мира ребенка является *визуальная картина мира*, представляющая собой систему графических и цветовых значений, семантика которых культурно обусловлена и в той или иной степени архетипична. Визуальная картина мира зафиксирована в детском рисунке, представляющем «перцептивное высказывание» ребенка о мире, которое отражает в значительной степени сам образ мира.

Подобное «высказывание» по сути дела представляет собой отношение детей к тем или иным явлениям и ситуациям действительности в визуальной форме, что может составить общественное мнение детей, представлений, характерных для детской субкультуры.

Однако, как известно, в отечественной и зарубежной практике опросов населения почти отсутствует категория граждан до 18 лет, дети. Между тем, «*детское общественное мнение*» способно не только расширить, дополнить и углуб-

бить имеющиеся аналогичные данные взрослой выборки, но и дать количественно и качественно иную информацию по сравнению со взрослыми, основанную прежде всего не на поверхностных стереотипах массового сознания, а на неосознаваемых социальных установках.

## **Социогенетические инварианты в построении картины мира**

Содержанием детской субкультуры являются не только актуальные для массовой культуры особенности поведения, сознания, деятельности, но и *социогенетические инварианты*.

**Социогенетические инварианты — относительно устойчивые во времени и пространстве образы, модели, жанры, тексты, представляющие собой «осколки» различных эпох, следы памяти прошлого опыта человечества, передаваемые из поколения в поколение детей.**

К социогенетическим инвариантам как единицам продуктов культуры могут быть отнесены некоторые из детских игр, заимствованные из обрядовых мистерий или детская сказка как выродившийся из мифа жанр устного народного творчества. К понятию социогенетической инварианты также оказывается близок термин «архетип», предложенный еще Платоном и активно используемый в аналитической психологии К. Юнга.

**Платон Афинский (427 — 348 г. до н. э.) — древнегреческий философ, ученик Сократа, разработал учение о познании как диалоге души с конфликтующими тенденциями внутри себя. Идея внутреннего конфликта души окажется весьма востребованной в психоанализе и других направлениях психологии.**

**Карл Густав Юнг (1875-1961) — швейцарский психолог и психоаналитик, создатель аналитической психологии, типологии**

характеров, метода ассоциаций и др. Предложил концепцию коллективного бессознательного, содержанием которого являются архетипы. Оказал влияние на развитие глубинной психологии, социологии, культурологи, философии.

Архетип — это прежде всего бессознательно передаваемый миф родового прошлого («мать», «мудрец», «двойник»...), либо составная часть личности человека («тьень», «самость», «анима», «анимус»...) в их вербально-образном аспекте.

В данном контексте понятие *архетип* выступает в виде инвариантной культурной формы преимущественно визуального плана, и потому оказывается в ряду с понятиями графический *социотип* и *стереотип*.

**Графические (визуальные) архетипы** — это наиболее обобщенные полимодальные бессознательные структуры и строящиеся на их основе многочисленные культурные символы, которые постепенно превращаются в знаки, в стандартизованные образы социальных объектов — социотипы, входящие в сознание как целых групп населения (возрастных, профессиональных и др.), так и отдельных индивидов.

Основные графические архетипы зафиксированы в своем зашифрованном виде в древних орнаментах, мотивы которых в конечном счете могут быть сведены к ограниченному числу изображений геометрических или растительных форм. Все социогенетические инварианты как глубинные коллективные представления, сформированные в социогенезе человечества, презентированы в детском творчестве — детских рисунках, играх, фольклоре. *Архетипический образ*, положенный, например, в основу произведения искусства, воздействует на человека непосредственно через подсознание, вызывая бурный эмоциональный отклик прежде, чем человек поймет, что именно он чувствует и почему. *Социотипический же* — отчасти сохраняя способность непосредственного эмоционального воздействия, дает более четкую картину происходящего на сознательном уровне; его смысл легче выразить в немно-

гих словах. *Стереотипический* как крайняя форма стандартизированного образа, своего рода выродившийся архетип, фиксирует некоторые, порой несущественные черты объекта, обладающие, однако, относительной устойчивостью. Он максимально определен, схематизирован, означен. Стереотипы уже не являются символами и воздействуют на человека через его сознание своим легко вербализируемым значением, отличаясь узнаваемостью и распространенностью.

Социогенетические инварианты, выросшие из коллективного бессознательного — это вневременной, метакультурный «вечный» образ мира, противостоящий конкретной «здесь и теперь» картине мира. И если архетипы составляют образ мира в его богатстве и сложности, то трансформированные из них социотипы, а особенно «окаменевшие» стереотипы, отражают часто бледную и неодоухотворенную картину мира современного урбанизированного сознания — «мир образов».

В русле социальной психологии детства предлагается подход и методология преимущественно невербального характера, позволяющая исследовать детскую картину мира, осуществить диагностику отношений ребенка к окружающему миру, к другим людям и себе самому.

Говоря о построении детской картины мира в аспекте формирования отношений ребенка к окружающей среде, с необходимостью встает *экологическая проблема* — формирование экологической культуры, экологического сознания и ответственного отношения к природе в детском возрасте. Безусловно, этот сложный комплекс проблем мало доступен осознанию ребенка, однако необходимо исследовать тот возрастной «порог чувствительности» к вопросам экологии, и сензитивный период, в котором закладываются основы экологического мышления, ответственного отношения к окружающей среде, компетентного природопользования.

Одним из экологических объектов окружающей среды, в недавнем прошлом сыгравших большую роль в формировании представлений о современном мире у детей, является *атомная электростанция*.





Рис. 13. Рисунок атомной электростанции девятилетней девочки из Подмоскovie — 1986 г. (до аварии на Чернобыльской АЭС)

## **Представления об атомных электростанциях как техногенных опасностях**

Социально-психологическое исследование графических и вербальных представлений об атомных электростанциях (АЭС) как техногенных объектах является особой формой рассчитанного на перспективу *анализа детского общественного мнения* детей разных возрастов от 6 до 16 лет различных регионов страны: Москвы и Подмоскovie, Обнинска и Новозыбкова, Смоленской, Курской и др. областей.

Эмпирический анализ графических и вербальных представлений детей об АЭС был проведен в конце 80-х годов XX века и позволил увидеть общие для всех возрастов тенденции в изобразительных средствах. Таких обобщенных образов (комплексов) АЭС может быть выделено четыре.

**1. ИНДУСТРИАЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС** характеризуется изображением АЭС либо как *промышленного пейзажа с масляной электрических столбов, фонарями, заводами, заводскими трубами, автомашинами и т.д.*, либо как «*индустриального интерьера*» с пультами управления, кнопками, разноцветными лампочками приборами и пр. В обоих случаях иногда изображались люди, обеспечивающие работу АЭС: рабочие, операторы, строители и т.д.

**2. ВОЕННО-КОСМИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС** АЭС, особенно у младших школьников, часто принимает космический облик: ракеты, внеземной пейзаж, антенны; либо АЭС оказывается явно военизирована: танки, самолеты, оружие, огненные взрывы, следы пуль и пр. В представлении детей, особенно мальчиков 6-10 лет, АЭС — *это место хранения, изготовления и использования разнообразного оружия*. Например, в рисунке шестилетнего мальчика оказались всевозможные виды оружия: от древних мечей, сабель и лука со стрелами до современных автоматов, мин и ракет.

**3. УРБАНИСТИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС** в детских рисунках представлен «*мирным сосуществованием*» АЭС и *живой природы*: солнце, облака, деревья, цветы, речка или озеро, дом на берегу, часто внешне похожий на жилой — с занавесками, цветами на окнах. Около АЭС могут «гулять» люди, как правило, взрослые. Как сказала одна семилетняя девочка: «Детей здесь нет: они мешают работать». Вместе с тем, дети рисуют атрибутику электростанции: провода, столбы, фонари и розетки, даже маленькие ракеты. С возрастом ребенка изображаемые здания все более приобретают нежилой вид, исчезают люди, цветы и деревья, живое уходит из рисунков.

Элементы **АБСТРАКТНО-СИМВОЛИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА** появляются уже у самых маленьких: на фоне общереалистического изображения почти в каждом рисунке имеют место различные социокультурные знаки: огня-дыма, запрета-опасности и пр. С возрастом растет количество таких символов и усиливается *абстрактно обобщенный характер изображения АЭС*, появляются чистые цветоформы: заштри-

хованный квадрат, черные круги, огненные клубы, цветковые монстры и пр.

Если выразить в количественном отношении процент рисунков по каждому из комплексов АЭС по всем возрастам, то обнаружится следующая картина (см. табл.11)

*Таблица 11*  
*Распределение рисунков по каждому из комплексов АЭС у детей (в % к общему кол-ву детей по классам)*

Графические комплексы атомной электростанции в детских рисунках	Классы						
	0	I	II	III	IV	V	VI
Индустриальный	15	80	66	50	59	41	32
Военно-космический	60	4	-	18	13	1	-
Урбанистический	25	12	26	25	17	8	14
Абстрактно-символический	-	4	8	7	11	50	54

*Примечание.* Первая колонка чисел относится к классу шестилеток, обучающихся в детском саду.

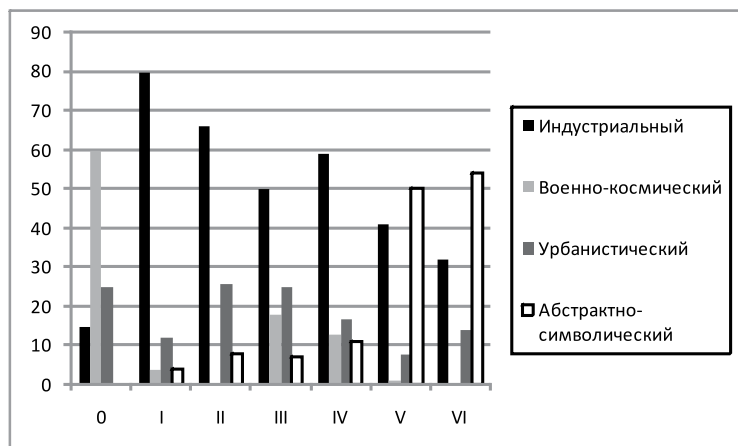


Рис. 14. Распределение рисунков по каждому из комплексов АЭС у детей (в % к общему кол-ву детей по классам)

Подавляющее большинство школьников относительно независимо от своих знаний о чернобыльской аварии про-

демонстрировали *негативные социальные установки* на само существование АЭС, фиксируемые в рисунках.

Необходимо отметить значительные изменения образов АЭС с возрастом детей. На протяжении старшего дошкольного — подросткового возрастов (от 5 до 12 лет) относительно неизменным остается урбанистический комплекс графических представлений детей, в то время, как идет общее снижение процента рисунков с военно-космическим комплексом до полного их исчезновения, а также резкое увеличение к V-VI классам абстрактно-символического комплекса. О чем это говорит? С одной стороны, о том, что *по мере взросления детей увеличивается адекватность их представлений о назначении и функциях АЭС как промышленно-индустриального объекта энергетики. С другой стороны, эти знания об АЭС актуализируют в целом негативные эмоциональные образы отвлеченного характера, рождают обобщенные картины тревоги.* Парадокс: чем старше дети, чем больше у них знаний об АЭС, тем в большей степени обращаются они к символике, тем чаще они прибегают к абстракции и различного рода аллегориям, а не к изображению того, что знают. Можно сказать: если малыши в значительной степени реалисты в своих попытках изобразить неизвестное им, то подростки (уже знающие о Чернобыле) известное пытаются свести к эмоционально-абстрактному символу.

Даже относительно стабильные возрастные показатели урбанистического комплекса имеют собственную динамику, по которой можно проследить эволюцию промышленного образа АЭС в детских рисунках. Для примера возьмем индустриальный пейзаж, а в нем — трансформацию *изображения детьми здания АЭС.*

У самых маленьких здание АЭС — это маленький домик с крылечком, занавесками на окнах, деревьями вокруг, но уже у второклассников возникают высокие заборы, глухие ворота, маленькие окошки, черный дым из труб. Для детей III-IV классов здание приобретает вид каменной тюрьмы с решетками на окнах, с колючей проволокой и глухими стенами, высокими кирпичными трубами с черными клубами дыма.

Появляются запрещающие и остерегающие надписи:

«Огнеопасно», «Ток!», «Бомбоубежище», «Вход запрещен» и пр. Широко используется СИМВОЛИКА ЗАПРЕТА И ОПАСНОСТИ: шлагбаумы, могильные кресты, черные молнии на воротах, знаки пожарной команды «01», скорой помощи, перекрестия «+», «х» и т.п. Происходит превращение жилого домика сначала в многоэтажный, затем в высокие глухие стены без окон, либо с маленькими зарешеченными окнами и огромными трубами рядом. Затем здания удлинняются, округляются, это уже нечто похожее на современные башни-элеваторы с полусферическими стенами. Затем эта округлость передается каким-то шарообразным сооружениям, похожим на химические комбинаты, появляются надписи: «Азот», «Водород», «Газ», «Нефть» наряду с надписью «Атом!», что говорит, видимо, о распространении представления об АЭС на область индустрии вообще как угрозе живому, экологии. В рисунке одного четвероклассника здание АЭС представляет собой каменную крепость-тюрьму с черными клубами дыма, черной землей и черными облаками. От здания АЭС отходит труба, по которой льется черное нечто в синий водоем с зеленой травой и камышами. Над зданием установлен транспарант «Мы боремся за экологию».

С возрастом детей в этот период из рисунков постепенно улетучивается основной смысл АЭС — давать электроэнергию, необходимую людям. Если для малышек и в вербальном, и в графическом творчестве очень сильна символика электрического света (фонари, лампочки, розетки, как они говорят, «чтобы ток был, свет, чтобы телевизор смотреть»), то у детей постарше в рисунках остаются лишь знаки предостережения и опасности в связи с электротоком (молнии, череп с костями, надписи: «Ток!», «Опасно!» и пр.), а у самых старших «практическая ценность» энергетики вообще отсутствует; дети рисуют атомные грибы, взрывы, пожары, признаки экологической катастрофы. Несколько огрубляя, можно утверждать, что в самом словосочетании «атомная электростанция» *каждый возраст* видит свой смысл, выделяет свое ключевое слово, слышит и понимает свое.

Для малышек это прежде всего «электро» — электричес-

тво — ток — свет, что имеет явно позитивный смысл необходимости для людей. Для детей постарше в актуализации графических образов ключевым является слово «станция» — железнодорожная станция — метеостанция — космическая станция — образ с нейтральной эмоциональной нагрузкой. Самые старшие дети (V-VI классы) в АЭС перестают видеть позитивный смысл, происходит смысловое смещение, для них ключевым словом является «атом», ассоциирующийся с ядерной войной, гибелью живого, катастрофой.

Таким образом, можно сказать, что с возрастом *усиливается* негативное эмоциональное отношение к АЭС как объекту энергетики, несущему в себе техногенную опасность. Это проявляется в отрицательных установках, получающих свое выражение в объективных показателях тревоги в детских рисунках. Что это за графические показатели? Во-первых, из рисунков постепенно исчезают люди как основные пользователи АЭС, почти исчезает также все живое: растения, птицы, животные. Во-вторых, появляется и нарастает так называемая *невротическая заштриховка*, характерная для эмоционально негативных ситуаций, отражающихся в детских рисунках.

В-третьих, с возрастом растет пристрастие к темным тонам, основной карандаш у детей — черный. В-четвертых, в манере рисования все чаще происходят сбои: дети много стирают ластиком, зачеркивают уже нарисованное и переделывают, используя обратную сторону листа, что само по себе также свидетельствует о высоком уровне тревоги. В-пятых, композиции многих рисунков детей отличаются несбалансированностью, т.е. неуравновешенностью верха и низа и случайностью выбора центра, что может быть вызвано неприятным чувством дисгармонии и дисбаланса собственного тела.

В то же время изобразительные средства в детских рисунках имеют не только изменяющиеся характеристики, но и графические константы — инвариантные для всех возрастов и присущие образам АЭС. К ним относятся: 1) разнообразие обилия перекрещивающихся линий, всевозможные кресты, решетки, лестницы, вышки, столбы с колючей проволокой; все это, как правило, изображалось черным карандашом

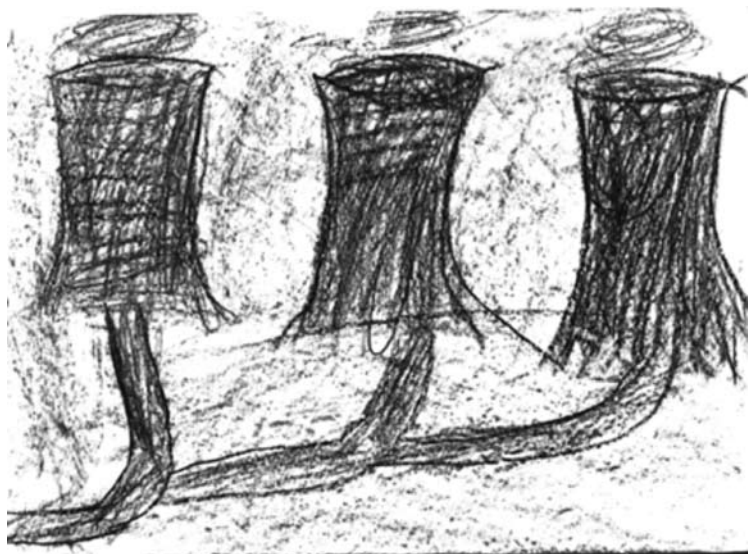


Рис. 15. Рисунок атомной электростанции девятилетнего мальчика из Подмосковья (1987 г.)

(архетип креста); 2) ломанные замкнутые линии, отдаленно напоминающие многоугольные звезды, - красные с желтым и черным вокруг (архетип звезды); 3) черные каракули в облике туч, дым из труб, атомного взрыва, путаницы проводов (архетип спирали); 4) социокультурная символика опасности: ломаная стрела — молния, череп с костями, восклицательные знаки, символы пожара (01) и скорой помощи (красный крест); 5) надписи: «Ток!», «Атом!», «Опасно!», «Газ!» и др.

Описываемая графическая символика наиболее употребительных образов АЭС находится в едином семантическом поле, приближающем нас к архетипу. Но если обозначить важнейшие проявления этого архетипа через ось человеческого бытия с полюсами «жизнь-смерть», «свет-тьма», «мир-война», то обнаруживается явный крен к правому «отрицательному» полюсу.

Особо необходимо сказать о том, что у детей всех возрастов при выполнении задания наблюдался *возрастной регресс*

*изобразительных средств*; с точки зрения качества рисунка (композиции, техники, использования цветов, организованность линии и проч.) рисунки АЭС были выполнены хуже, чем обычно рисуют дети данного возраста на свободную тему. Подобная картина наблюдалась нами и другими психологами, которые работали с армянскими детьми, пострадавшими от землетрясения: в первые недели после трагедии дети рисовали так, как будто они были на 2-3 года младше самих себя.

Если сравнивать рисунки атомной электростанции, которую дети, кстати, никогда не видели, и рисунки детей, реально переживших землетрясение, то в ряде случаев обнаруживается определенное сходство. Пятилетняя девочка из Подмосквья нарисовала атомную электростанцию как черно-коричневый пейзаж с совершенно черным небом и бесплотными серыми фигурками людей, прокомментировав это фразой: «Все умерли». За тысячи километров от нее несколько раньше другая пятилетняя девочка из Ленинканана долго рисовала многоэтажные дома, лежащие на земле, и красные кровавые цветы, растущие из развалин. «Все умерли», — сказала она по-армянски, когда закончила.

*Социогенетические историко-культурные аналогии* в исследовании рисунков и сочинений к ним, показывают, что в них прослеживаются, если угодно, *апокалиптические образы*, сходные с представленными в разных культурах, мифах и сказаниях картинами землетрясений, пожаров, извержений вулканов и других экологических катастроф. Архетип конца света с тысячелетней традицией описания в мифологии и религии разных народов и получивший предельное выражение в Апокалипсисе — Откровении Иоанна Богослова, находит свое графическое воплощение в детских рисунках атомной электростанции. Вот некоторые из этих образов: «... и произошло великое землетрясение, и солнце стало мрачно как власяница, и луна сделалась как кровь...» (Ап. 6, 12-13); «И небо скрылось, свившись как свиток; и всякая гора и остров двинулись с мест своих...» (Ап. 6, 14); «и сделались град и огонь, смешанные с кровью, и пали на землю; и третья часть деревьев сгорела, и вся трава зеленая сгорела»; «... и упала с неба большая



*звезда, горящая подобно светильнику, и пала на третью часть рек и на источники вод. Имя сей звезде полынь<sup>1</sup>...»* (Ап.8, 7-11). Многие из детских рисунков оказывались как бы иллюстрациями этих строк, визуализируя архетип Апокалипсиса.

Самым маленьким шестилетним школьникам в непринужденной форме были заданы вопросы, касающиеся их представлений об АЭС:

ВОПРОСЫ	ОТВЕТЫ
Что такое АЭС?	Где все электрическое и бомбы Где ракеты улетают Там трубы, по которым идет газ в ракету Где фонари горят, где ток Где дым и огонь
Где находится АЭС?	Она стоит на воде, на реке На поляне, в лесу На большом поле Под землей, где специальный ход На море
Какая она: большая – маленькая,	Большая, как дом
высокая – низкая	Как башня Высокая, как 10-этажный дом
прочная – хрупкая	Прочная, как железо, как броня прочная, как камень Прочная, но ломается от землетрясения от бомбы, от взрыва, от ядерного взрыва
нестрашная – страшная	Она может взорваться от тока Взорвется от ракеты, от пороха Страшная, потому что может взорваться (почти все дети !)
грустная – веселая	Грустная, я не хотел бы там быть Веселая, так как там все в железе Там есть веселые места
На что похожа АЭС?	На дом, завод На школу, на столбы На подземную пещеру, где хранятся бомбы На слона
Какую сказку напоминает АЭС?	Нет такой сказки «Семь подземных королей» Дворец в сказке «Три толстяка»

<sup>1</sup> Поразительно: название Чернобыльская АЭС получила от слова «чернобыльщик», т.е. вид полыни.

Зачем нужна АЭС?	Чтобы запускать ракеты Чтобы был ток и был свет Чтобы смотреть телевизор Чтобы прятались люди от фашистов, когда война <sup>1</sup> Чтобы говорить о погоде, предсказывать <sup>2</sup>
------------------	---

Таким образом, для шестилеток вопросы анкеты задавались в форме игры, стимулирующей воображение детей, и продуктом ее стала «вербальная фантазия» о неизвестном явлении. Нетрудно убедиться, что вербальные представления детей об АЭС во многом сходны с графическими презентациями, хотя оказались много беднее последних. Не имея фактически актуальной информации об АЭС (хотя не исключена не вполне осознаваемая информация, полученная по радио и телевидению) дети, тем не менее, весьма точно «определили» и местонахождение АЭС, и ее назначение.

При отсутствии у детей каких-либо сведений о чернобыльской аварии (чтобы выяснить это, был предпринят дополнительный опрос) большинство из них высказали негативное эмоциональное отношение к АЭС. Почти все дети определили АЭС как что-то, что вызывает безотчетный страх, обусловленный возможностью взрыва «от землетрясения», «от бомбы», «от тока». Вместе с тем, для малышей очевидна необходимость АЭС: «Чтобы был ток и был свет».

В целях получения данных опроса общественного мнения об отношении различных групп населения к атомным электростанциям была проведена *социально-психологическая анкета со старшеклассниками* г. Обнинска, где находится в эксплуатации первая в мире атомная электростанция. В «профильных» классах углубленно изучаются дисциплины в Центре Института ядерных исследований, и учащиеся хорошо знакомы в теоретическом и практическом планах об АЭС. Для этих детей АЭС — это прежде всего «самый эффективный способ получения энергии» и «без нее никак нельзя». Анализ данных показал, что АЭС как возможное место работы в будущем для старшеклассников представляет

<sup>1</sup> Явная аналогия с бомбоубежищем.

<sup>2</sup> Аналогия с метеостанцией.

собой сложную дилемму, связанную с техногенной опасностью, несмотря на то, что все они профессионально ориентированы в этом направлении. Помимо реакции ухода от проблемы («Лучше об этом не думать») значительной частью ребят из обеих групп их будущая работа на АЭС полностью отрицается: «...я никогда не собирался работать на АЭС», «Если я буду работать на АЭС, то я уйду оттуда», «...я не враг своему здоровью». Мальчик из Припяти Чернобыльской АЭС невозможность своей работы на станции объяснил так: «*Я рано умру (долго жить не буду)*» (!). По мнению некоторых юношей, работа на АЭС сулит им немалые материальные выгоды: «У меня будет хорошая зарплата и жилье в маленьком городе». Многие из старшеклассников выражают уверенность, что с их приходом на АЭС «второго Чернобыля не будет», «люди, живущие на АЭС, будут уверены в завтрашнем дне», для этого достаточно только выполнять соответствующие инструкции, честно соблюдать технику безопасности. Многие предполагают, что будут на АЭС «работать хорошо», «заниматься ее защитой», и лишь один из старшеклассников написал: «Я постараюсь, чтобы их больше не строили».

Таким образом, социально-психологическое исследование дает возможность проникновения в мотивационно-потребностную сферу подростков. Отношение к АЭС у них позитивно окрашено и даже слегка опозитизировано, преобладает «ОПРАВДАТЕЛЬНАЯ» ТЕНДЕНЦИЯ САМОГО СУЩЕСТВОВАНИЯ АЭС.

Это связано, по всей вероятности, во-первых, с естественным в этом возрасте познавательным интересом подростка к АЭС как к огромной технической игрушке, которой, может быть, доведется управлять, и, во-вторых, с иллюзорной уверенностью подростка в том, что, поскольку безопасность АЭС будет зависеть лично от него, а он неукоснительно будет выполнять все требования техники безопасности, то «ничего страшного не случится».

Таким образом, в современных условиях детская субкультура приобретает значение поискового механизма новых направлений развития общества. В современной социальной

ситуации «культурного взрыва» (по меткой характеристике Юрия Лотмана), переживаемого нашей страной, становится понятной часто неэффективность различных прогнозов об установках и интересах населения России, построенных на традиционных опросах общественного мнения. Непонятный массам язык анкет, рационалистические схемы анализа и т.д. бессильны зачастую отразить истинное положение вещей в сознании россиян, а тем более спрогнозировать будущее. Может быть, стоит попытаться уйти от традиционных вербальных опросников, найти другие способы сбора информации и обратиться к категории граждан, способных дать ответы на интуитивном, эмоциональном уровне, который, вероятно, только и возможен в сегодняшней ситуации сверхнеопределенности. Детское общественное мнение — это, в определенной мере, общественное мнение завтрашнего дня.

*Как отмечают социологи, дети являются социально-возрастной группой, для которой характерно стремление к переменам, способность идти «необычными путями», острота восприятия недостатков общественного устройства и высокая степень экологического сознания.*

Если общественное мнение взрослых, составленное на основе социологических опросников, представляет собой отражение мотивационно-потребностной сферы в форме «знаемых» мотивов, т.е. мотивировок, то дети способны обнаружить подлинные, реально действующие мотивы и установки поведения.

**Детское общественное мнение представляет собой не только и не столько отражение представлений, оценок, стереотипов взрослых, сколько выражение социальных установок детской субкультуры как относительно автономного социального пространства.**

## Методические подходы к изучению детской картины мира

*Каковы могут быть новые методические решения в изучении картины мира ребенка?* Информация, полученная с помощью открытых вербальных методик, и более закрытых — рисуночных, позволяет обнаружить некоторые *закономерности формирования мнения детей об образах опасности в современном мире*. Однако данные методы анализа оказываются недостаточными для целостной картины мира, ибо, с одной стороны, вербальные методы (всевозможные анкеты и опросники) являются поверхностными и слишком узкими методическими средствами, а с другой — диагностическая ценность рисунков вообще, а на тему опасности, в частности, с возрастом понижается и уже для большинства детей подросткового возраста свободное рисование оказывается неприемлемым и нежелательным занятием, а значит, не может являться валидным диагностическим средством. Следовательно, возникает необходимость в поиске адекватных *методов диагностики представлений об опасности* у детей всех возрастов для того, чтобы получить возможность прогнозировать развитие таких представлений.

В качестве возможного направления разработки такого универсального метода нами предлагается **метод визуальной социопсихологии** — методика «Руны». Идея методики «Руны» была подсказана детскими рисунками, в которых встречались одни и те же «странные» формы, а также данными исследований, в которых было показано, что «визуальные структуры, графические формы (контуры) наделены комплексами свойств, прежде всего эмоционально-оценочного плана, характеризующих пристрастное отношение к предметам, собственную картину мира человека»<sup>1</sup> (Е.Ю. Артемьева). Геометрические символы воздействуют на соответствующие структуры сознания, моделируя ситуативные потребности. На этом их свойстве основано создание эмблем, товарных знаков, орнамента и пр.

<sup>1</sup> Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. 2-е изд. М.: Изд-во ЛКИ, 2007.

**Артемьева Елена Юрьевна (1940-1987) — российский психолог и математик, специалист в области субъективной семантики и образа мира. Экспериментально доказала существование устойчивой семантической структуры визуальных образов.**

Методика «Руны» представляет собой стандартизированный стимульный материал матрицу из 60 картинок: знаков, символов, изображений, содержащих различные архетипические, социотипические и стереотипические образы, сгруппированных в 12 (14) рядов. Каждый ряд представляет собой пятю вариаций на ту или иную графическую тему.

Содержание картинок — это различные социокультурные образы, социотипические изобразительные штампы, ассоциирующиеся в сознании человека с теми или иными семантическими структурами.

С незапамятных времен геометрические и числовые символы описывали структуру бытия человека в мире, этические категории веры, любви, надежды, преданности, справедливости, истины. Они образуют значительный слой мифоэпических знаков и символов, которые, влияя на соответствующую структуру психики человека, моделируют новые социокультурные образы.

Известно психофизическое воздействие графических символов на подсознание (*Рудольф Арнхейм*<sup>1</sup>), отсюда вероятно их четкая соотнесенность с социальными установками человека на тот или иной реальный объект, жизненную ситуацию, событие, явление и пр. Следовательно, в выборе той или иной картинки при характеристике АЭС субъект неосознанно руководствовался внутренним состоянием, возникающим при восприятии графического символа, с одной стороны, и своего собственного (может быть, смутного) отношения к АЭС — с другой. При всей индивидуализированности этих связей, возможно, отыскать общие закономерности представлений и образов техногенной опасности.

<sup>1</sup> *Арнхейм Р.* Искусство и визуальное восприятие. М., 1984.

	Мужчины	Женщины	Дети-подростки
Рунический знак (архетип зигзага)			
Социотипические экологические символы			

Рис. 16

Рудольф Арнхейм (р. 1904) — немецкий и американский психолог, философ, специалист в области визуального восприятия искусства. Его подход к психологии основывался на противоречии между верой и знанием, примирить которые можно только с помощью художественного опыта, рассматривая искусство прежде всего как средство терапии.

На основе анализа данных методики «Руны» в характеристике атомных электростанций зафиксированы различия в графических презентациях в различных социальных группах: мужских, женских, детских (см. рис. 16).

Обращает на себя внимание существенные различия в графических представлениях о сущности и назначении АЭС у детей в сравнении со взрослыми, особенно, с мужчинами: если для последних АЭС — это преимущественно технический символ (лампочка), то для детей подростков — это символ смерти (череп). Очевидно, что детское общественное мнение по поводу АЭС, выраженное в графических презентациях, эмоционально более насыщено и однозначно негативно.

*Графический образ (символо-комплекс) АЭС у детей и взрослых* представляет собой картинку, в которой величина того или иного символа соответствует количеству предпочитаемых символов, выбранных всеми испытуемыми. Поэтому

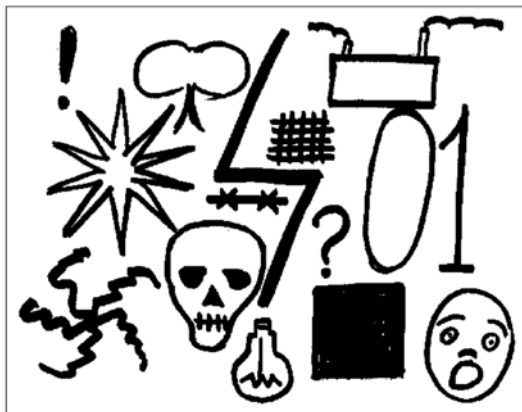


Рис. 17

размеры и расположение символов соответствуют проценту выборов и рангу их предпочтительности. Данный символю-комплекс является графическим показателем отношения детей и взрослых к АЭС, как к объекту, представляющему техногенную опасность, и на наш взгляд, является зловещим предзнаменованием экологической катастрофы наших дней в конце XX в., подобно тому, как «Герника» П. Пикассо в начале XX века оказалась образом катастрофы военной.

## Итоги главы

Образ ядерной энергетики, как часть картины мира современного человека на рубеже тысячелетий, вероятно, имеет свои глубинные историко-культурные прототипы. Существующие в пространстве неосознаваемых или не вполне осознанных коллективных представлений, эти образы индивидуализируются и могут быть психологически «схвачены». В контексте социальной психологии детства предпринята попытка историко-культурного, социогенетического анализа представлений различных детских и некоторых взрослых групп об атомных электростанциях как техногенных объектах. На основании данных методики «Руны» мы



имеем возможность создания *графического образа атомной электростанции* как образа техногенной опасности в картине мира современного человека. Мир современного ребенка — конца XX века и начала третьего тысячелетия — оказывается значительно более опасен, чем 2-3 десятилетия назад. Теперь уже не столько атомные электростанции, несущие потенциальную угрозу, невидимую и неосознаваемую, но и реальные вооруженные конфликты, взрывы домов, агрессивная городская среда, активные усилия СМИ по визуализации смерти, разрушений, катастроф, захвата заложников и пр. создают ширококомасштабную карту опасностей в детской картине мира.

Ядерная энергетика, как она представлена в образе мира ребенка, отражает в той или иной степени социальные установки взрослых на АЭС — отношение, зафиксированное в культуре, нашедшее свое непосредственное выражение в графическом и вербальном творчестве детей. Однако детские представления отличаются от взрослых значительно большей тревогой, в них выступают психологические структуры фантазии, полностью или частично не осознаваемые; подавляющее большинство школьников независимо от своих знаний о чернобыльской аварии продемонстрировали негативные социальные установки на существование АЭС (еще до Чернобыльской аварии), фиксируемые в рисунках.

С возрастом детей негативные установки на АЭС приобрели характер тревоги, страха, ощущения катастрофы. Это находило свое выражение в изменениях объективных показателей графических представлений. Однако можно сказать, что независимо от возраста словосочетание «атомная электростанция» актуализировало скрытые структуры коренной тревоги ребенка, вызывая социокультурные архетипы страха, дистресса. Архетип конца света с древней традицией описания в мифологии и религии разных народов и получивший предельное выражение в Апокалипсисе — Откровении Иоанна Богослова, находит свое графическое воплощение в детских рисунках атомной электростанции.

Такой анализ «детского общественного мнения» способен, подобно компасу, показать тенденции развития общественных настроений в регионе, стране, мире. Поскольку дети, благодаря способности к предчувствию, предвосхищению, более чутко реагируют на само изменение социально-психологического фона, подобное исследование, помимо «взаимной валидации» результатов взрослой и детской выборок, демонстрирует необходимость обращения к анализу картины изменяющегося мира в

детском сознании для понимания нашего настоящего и прогнозирования будущего.

### **Вопросы для творческого осмысления и самопроверки**

1. Что представляет собой детская картина мира? Каковы ее составляющие?
2. Как представлена окружающая среда, в частности, техногенные опасности, в картине мира современного ребенка?
3. Какова возрастная динамика детских представлений об атомных электростанциях, с чем она связана?
4. Возможно ли исследование «детского общественного мнения» по поводу явлений, событий современности и что оно может дать?

## **Социальное пространство отношений: динамика локуса ориентации ребенка на группы взрослых и сверстников в детской картине мира**

Центральной составляющей детской картины мира является **социальное пространство взрослых и сверстников**. Анализу изменения отношений ребенка к различным сторонам общественного бытия в онтогенезе посвящена эта глава.

### **Понятие локуса ориентации ребенка на социальные группы**

Специфика социальной жизни ребенка, находящегося одновременно в двух мирах — мире взрослом и мире детей, требует учета этого обстоятельства и в плане значимости для ребенка каждого из этих миров на протяжении всего онтогенеза.

В связи с этим особое значение для понимания сложного процесса социального развития личности приобретает вопрос об отношениях ребенка с группами взрослых и группами сверстников в ходе онтогенеза. Существует мнение, по сути, восходящее своими истоками к ортодоксальному психоанализу, об определяющей роли взрослых в детском развитии; это мнение разделяют многие известные психологи, в том числе *Дж. Боулби*, *А. Валлон* и другие.

**Джон Боулби (1907—1990) — английский психолог и психотерапевт, специалист в области психологии развития, этологии, семьи и детско-родительских отношений. Автор концепции привязанности как поведенческой системы, обладающей биологической функцией защиты. Исследовал влияние разлуки с матерью на развитие ребенка.**

**Этология — научная дисциплина, изучающая поведение животных, в частности, в контексте понимания человека и, прежде всего, его социального взаимодействия с другими людьми (социобиология).**

Иная точка зрения предельно четко сформулирована Т. Шибутани: «...многие дети научаются дисциплине и ответственности в группах равных, даже в шайках малолетних преступников, значительно больше, чем дома» [Шибутани<sup>1</sup>, с. 421 (подчеркнуто мной. — В.А.)].

Отсюда необходимо пристальное изучение не только заведомо (объективно) референтных социальных групп (таких как семья), но и возможно (субъективно) референтной для ребенка группы сверстников, а также детскую возрастную макрогруппу. Иначе трудно объяснить и факты возникновения к подростковому возрасту молодежной контркультуры неформалов и, например, тот факт, что школьники сверстнику порой подражают охотнее и чаще, чем взрослому. И кроме того, важность описания не только функционально-ролевой (знаемой) сферы норм, оценок, мнений, характеризующих объект референтных отношений, но и личностно-смысловой сферы сущностных преобразований в личности ребенка, — все это породило необходимость введения в контекст социальной психологии детства понятия *локуса ориентации*.

**Локус ориентации (от лат. *locus* — место и *orientis* — восток) — свойство группы как целостной единицы выступать субъектом влияния на развитие личности ребенка. На протяжении онтогенеза не только социальные группы взрослых, но и детские группы (детские сообщества) выступают в качестве тех «совокупных субъектов», на которых ориентируется ребенок в процессе развития.**

Необходимость введения этого понятия была продикто-

<sup>1</sup> Шибутани Т. Социальная психология. М., 1969.

вана следующими соображениями. Как и многие другие социально-психологические категории, с трудом пробивающие себе дорогу в детскую психологию, преодолевая многочисленные «барьеры тривиальности» во взглядах на социальную жизнь ребенка, такое понятие, как *референтность*, введенное Г. Хайменом для характеристики групп принадлежности, долгое время оставалось внутри «взрослой» социальной психологии. Между тем, отрицать влияние различных групп, в которые включен ребенок, уже никто не может. Тем более, что практика изучения ребенка в семье имеет богатую научную традицию как в социогенезе, так и в онтогенезе, потребность в соответствующей терминологии и понятийном аппарате у исследователей детства действительно назрела.

**Референтность** (от лат. *referens* — **сообщающий**) — отношения значимости для субъекта другого человека или социальной группы. **РЕФЕРЕНТНАЯ ГРУППА** — реальная или воображаемая социальная общность, на мнения, оценки, ценности которой ребенок ориентируется в своем сознании и поведении и с которой он себя осознанно или неосознанно отождествляет.

В то же время ограниченность эмпирических методов изучения референтности не позволяет не только успешно оперировать этим понятием в социальной психологии детства, но и затрудняет изучение, например, такого важного параметра социальной группы, как ее способность в качестве целостной единицы (а не отдельных лиц) быть субъектом влияний на личность. Эмпирические схемы изучения референтности заставляют исследователя постоянно находиться в узких рамках «малой социальности» (реальных контактных групп) и забывать о социальной психологии больших групп (во многом формирующих ценностные ориентации личности). Они не позволяют исследовать воображаемые группы, порой властно диктующие человеку те или иные программы жизни.

Разумеется, на протяжении онтогенеза не только социальные группы взрослых, но и детские группы (детские со-

общества) выступают в качестве тех «совокупных субъектов», на которых ориентируется ребенок в процессе развития. Взрослые осуществляют общую социализацию ребенка, определяя зону его ближайшего развития, санкционируемую социальными нормами, ценностями и ожиданиями данной культуры, сверстники обеспечивают преимущественно индивидуализацию развития ребенка и задают зону его вариативного развития, предоставляемую детской субкультурой как в социо-, так и в онтогенезе.

Если референтность как ориентация на эталоны, нормы и ценности социальной группы взрослых задана культурой и в ходе жизненного пути ребенка может обрести качество личностной значимости, то в группе сверстников идет развитие в направлении от ситуативно возникающей личностной значимости — к референтности группы сверстников. При определении лично (субъективно) значимых отношений ребенка мы будем исходить из характеристики этих отношений как таких, при которых *мотив одного субъекта приобретает для общающегося или действующего с ним другого субъекта личностный смысл*. В данном случае понятия «лично значимые» и «лично смысловые» отношения используются как синонимы.

Детская группа, обладая мощной энергией влияния на ребенка, несет на себе определенные функции, имеющие исторически изменчивый характер. Это и функция социализации, в том числе половой, функция формирования ценностных ориентаций, оценочная функция и др.

Свойство референтности (лично значимости) социальной группы формируется в процессе интерактивно организованной и содержательно ценной совместной деятельности детей и варьирует в зависимости от половозрастных характеристик. *Локус ориентации, т.е. свойство группы выступать субъектом влияния на развитие личности ребенка*, способен перемещаться в процессе его жизненного пути в направлении от социальных групп взрослых на детские социальные группы. Это хорошо понимал Корчак, который говорил, что «...*благополучие детей зависит не исключительно*

от того, как их расценивают взрослые, но и это в равной, а может, и в большей степени — от мнения сверстников, у которых иные, но тем не менее твердые правила оценки членов своего ребячьего общества и их прав» [Корчак<sup>1</sup>, с. 91].

Таким образом обнаруживается необходимость сравнительного изучения динамики локуса ориентации ребенка на семью как социальную группу и общество взрослых вообще — с одной стороны, в сравнении с группой сверстников в детском саду, школе и с детским сообществом в целом — с другой стороны.

## **Методы исследования личностной значимости социальной группы для ребенка**

Невозможность изучения отношений маленького ребенка исключительно вербальными методами вследствие низкого уровня рефлексии, сложности осознания собственных возможностей и переживаний вплоть до подросткового возраста; и в то же время растущее недоверие исследователей к диагностике межличностных отношений путем субъективных предпочтений, какой является социометрия, приводит к необходимости поиска невербальных косвенных средств и способов исследования отношений в детском возрасте. Такими средствами могут быть различные проективные методы, графические презентации, анализ лингвистических и паралингвистических характеристик отношений ребенка и другие методы. Исходя из этих обстоятельств, в социальной психологии детства используются методы, различные по своему характеру, которые направлены на те или иные аспекты изучения **значимой для ребенка социальной группы**.

Для изучения степени значимости (референтности) для ребенка семьи как социальной группы в сравнении с группой сверстников нами использовались несколько *проективных рисуночных тестов* — «Моя семья» и аналогичные ему

---

<sup>1</sup> Корчак Я. Избранные педагогические произведения. М., 1979.

рисунки: «Моя группа», «Мой класс», «Мои друзья» и «Самый важный для меня человек». При этом рисуночный тест был существенно модифицирован и дополнен: способами оценки данных, а также объективными критериями параметров референтности (значимости) группы для ребенка.

Каждый детский рисунок оценивался по следующим критериям:

- I. *Пространство*, которым пользуется ребенок в изображении группы: его а) открытость, неотгороженность, незамкнутость, б) отсутствие заштрихованности, в) соразмерность всех частей, — могут свидетельствовать об общей позитивной установке ребенка на социальную группу. В то время как замкнутость (проведение по периметру листа черного прямоугольника), либо использование линии основания вкуче с «тучами» (лампами); штриховка, узоры по всему пространству листа — свидетельствуют<sup>1</sup> о напряженном отношении ребенка к данной группе принадлежности, тревожных ожиданиях, о невротизации личностных связей с группой в целом, либо с отдельными ее представителями.

Оценка происходит в баллах по каждому из перечисленных параметров от +1 до -1. Очень важно также учитывать содержательные характеристики пространства: его предметность, т. е. заполненность предметами (или людьми), степень выраженности этих параметров в баллах от +3 до -3.

- II. *Изображение людей*. Здесь в пользу значимости для ребенка группы свидетельствуют: а) максимальное отражение реального состава группы, б) адекватное распределение фигур на листе (расположение людей в центре листа, отсутствие барьеров, повернутость друг к другу

---

<sup>1</sup> Преимущества этого широко используемого в практике экспрессивного метода очевидны: 1) он дает высокую информативность за малое количество времени, 2) имеет удобство в применении и возможность неоднократного обращения к материалу (рисунку), 3) относительную простоту обработки, 4) психотерапевтический эффект — растормаживающее действие самого процесса рисования на испытуемых, 5) установление хорошего контакта с экспериментатором и пр.



и пр.), в) индивидуализация фигур (наличие внешних знаков отличия по полу, возрасту; особенности одежды, прически и пр.), г) адекватные размеры фигур, д) изображение совместной деятельности людей (пространственная близость, наличие «орудий» и т. п.). Отсутствие людей в рисунке свидетельствует о том, что данная группа принадлежности вызывает у ребенка реакцию избегания, отвержения (-3 балла). Если изображаются посторонние, не имеющие отношения к группе лица, либо изображаются спиной, с короткими руками (без рук), с заштрихованными лицами, это говорит об аутизации как снижении потребности в общении, либо о неудовлетворенности этой потребности. Грубые искажения пропорций фигур (вытянутость или сплюсненность, подчеркнутая геометричность, роботоподобность) также связаны со сферой общения, а также указывает на шизоидный вариант развития данного ребенка [А.Л. Венгер<sup>1</sup>, 2005]. Отражением конфликтных отношений в группе и даже враждебности могут быть: барьеры между фигурами, их разобщенность, или их зачеркивание, а также различные деформации фигур, отсутствие у них тех или иных частей тела, стояние спиной и пр. Все эти показатели получают свое выражение в баллах.

III. *Изображение Я*— важный показатель интегрированности ребенка в группе, чувства принадлежности к ней. Показателями референтности (значимости) группы являются: а) изображение Я среди членов группы, без изоляции и отгороженности от других; б) адекватная графическая индивидуализация Я (наличие всех частей тела, рук, лица и т. д.), в) адекватные размеры Я (не слишком маленькие или слишком большие). В тех случаях, когда ребенок «забывает» нарисовать себя (рисует только себя), либо Я ребенка оказывается непропорционально маленьким, в изоляции от других (спиной к другим) — это указывает на дезинтег-

<sup>1</sup> Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство. М.: Владос-Пресс, 2005.

рированность ребенка в группе, его неприятие группы, чувство неполноценности среди взрослых и сверстников, отверженности Я.

IV. *Символика группы* — наличие изображений каких-либо предметов или вещей, символизирующих группу в целом или совместную деятельность в ней, а также результаты совместной деятельности. Изображение совместной деятельности всей группы с выраженной в рисунке динамикой при изображении собственного Я отражает стремление ребенка овладеть ценностями группы, указывает на общую сплоченность ее членов в представлении ребенка. Излишняя детализация, тщательность одних и небрежность в отношении других фигур является показателями значимости (незначимости — во втором случае) их для ребенка. В то время как явное «уничтожение» собственной фигуры, отгороженной от всех, является признаком депрессивных тенденций в настроениях ребенка.

V. *Манера рисования*. О заинтересованности ребенка в рисовании, о его общем эмоциональном отношении к группе свидетельствуют: а) старательность, тщательность в процессе рисования, б) детализация изображения (но не нарочитая), в) наличие светлой и теплой гаммы цветов. Насыщенность рисунка цветом: в одном случае яркими, светлыми, в другом случае — грязными, темными тонами, — говорит об эмоциональном состоянии ребенка в момент рисования, о его релаксированности или напряженности в связи с темой рисунка. Выбор того или иного цвета ребенком, вероятно, не может считаться случайным, поскольку цветовая сенсорика тесно связана с эмоциональной жизнью личности и соотносится как с теми или иными состояниями субъекта, так и с его отношениями к значимым другим. Например, в цветовом тесте отношений желтый цвет связывается с удивлением, красный с радостью, серый с утомлением, черный со страхом и т. д.

Каждый рисунок оценивался в соответствии с данными

критериями по 15 параметрам в 7-балльной шкале оценок от — 3 до +3 по каждому параметру, с учетом его выраженности и интенсивности. Суммарный балл степени выраженности референтности (личностной значимости) для ребенка группы по каждому рисунку являлся цифровым показателем и позволяет пользоваться параметрическими методами статистической обработки данных.

В социальных группах складываются межличностные отношения, отражающие взаимосвязи участников этих групп в конкретно-исторической ситуации развития общества. Как бы ни отличались друг от друга входящие в состав больших групп малые группы, они всегда несут в своей совместной деятельности и в межличностных отношениях стереотипы поведения, нормы, особенности общения, «язык», присущие большим группам. *Малые возрастные группы представляют собой социальную микросреду, опосредствующую взаимосвязь личности ребенка с обществом в целом.* И как бы ни была велика роль малой группы в процессе формирования личности ребенка, сама по себе эта группа не создает исторически конкретных социальных норм, ценностей, установок, потребностей.

Важнейшие социально значимые свойства личности ребенка возникают на основе общественно-исторического опыта, традиций *больших социально-возрастных групп*, которые посредством контактной малой группы «доводят» до сознания каждого ребенка цели и задачи общества, культуры. Для ребенка отношение к возрастным классам «взрослые» и «дети» как социальным макро-группам обусловлено во многом отношениями со своим ближайшим окружением и наоборот, поэтому *динамика локуса ориентации является комплексной характеристикой значимых для ребенка микро- и макро-групп.* Отсюда возникает необходимость включения в исследование методик, способных дать представление о личностной значимости для ребенка не только групп принадлежности, но и *макро-групп.*

Для этих целей используются иные методики, например, метод *интервью* как средство дополнения графических презентаций ребенка вербальными данными. Проводимое экспе-

риментатором в форме свободной беседы с элементами игры интервью позволяло получить информацию: 1) о собственно значимых для ребенка лицах среди взрослых и сверстников и 2) об общей его ориентации на социальную позицию (роль) взрослого: мужскую/женскую или на социальную позицию ребенка: сверстника/малыша; мальчика/девочку. *Интервью состоит из двух частей.* В первой части экспериментатором задаются вопросы, касающиеся выполненных ребенком рисунков: «Моя семья», «Моя группа», «Мой класс». Это вопросы типа: «Какой из рисунков тебе больше всего нравится? Какой рисунок было интереснее всего рисовать? Кто здесь изображен? Что они делают? Где ты?» и пр. Затем задаются вопросы референтометрического характера: «1) Чьи рисунки ребят ты хотел бы посмотреть? Почему? 2) Кому из взрослых ты хотел бы показать свои рисунки? Почему?» Ответы фиксировались в протоколе и сопоставлялись с уже полученными данными.

Во второй части интервью предлагался *тест сказки* «Если бы я был волшебником», который дает возможность в обобщенном виде обнаружить общую ориентацию индивида на предпочитаемую для него возрастную группу. Суть его в следующем: в процессе игровой беседы маленький ребенок как бы вживается в роль волшебника, способного «превращаться» в человека разного возраста и пола, затем испытуемому задаются вопросы: 1). В кого бы ты хотел превратиться — в малыша? в девочку (мальчика) твоего возраста? во взрослого человека? 2) Почему ты хотел бы превратиться в... ? 3) Что бы ты тогда хотел делать? Выбор ребенком той или иной социальной роли в воображаемой ситуации собственного всемогущества может свидетельствовать не только о предпочтительности той или иной роли для него, но и об оценке им собственной «детской» позиции, удовлетворенности ею и степени компенсаторности в случае неудовлетворенности.

Естественно ожидать, что дети-дошкольники, например, будут отдавать предпочтение взрослой позиции как дающей — пусть в воображаемом плане — идеальное обретение той свободы и самостоятельности, которых им не хватает, и прибли-

жению к запретным видам деятельности. Так, выбор позиции малыша может свидетельствовать о дефиците ласки и заботы, ощущаемой ребенком, чувстве отверженности и тревоги. Выбор позиции сверстника противоположного пола (особенно в случае, когда мальчик хочет превратиться в девочку) требует пристального внимания и дополнительного исследования возможного нарушения у ребенка половой идентичности.

Этот тест может быть предложен практически любой социальной группе в качестве игрового момента, однако для экспериментатора он способен дать интересную информацию в контексте локуса ориентации членов группы на ту или иную возрастную модель поведения. В этом случае необходимо дать возрастные градации, например: 2 года, 5 лет, 10 лет, свой возраст и свой пол/ противоположный пол, далее 20 лет, 30 лет, 40 лет и т.д. в зависимости от возрастного состава группы.

Кроме того, могут быть предложены экспериментальные приемы и методики изучения значимости (референтности) социальной группы для ребенка. *Методика «Силуэты»* – это проективное средство имеет целью выяснить степень ориентации ребенка на социальную группу взрослых/ сверстников однополого либо смешанного состава в тех или иных значимых для него ситуациях. Это следующие ситуации: 1) обращение за помощью при собственном неблагополучии, 2) поиск одобрения и позитивной оценки, 3) получение информации, 4) ориентация на мнение, оценку, 5) обращение за помощью при неблагополучии слабого. Таким образом, выбор ситуаций диктуется выделенными характеристиками референтной группы как социальной общности, «на нормы, ценности и мнения которой индивид ориентируется в своем поведении». Иными словами, данная методика направлена на измерение степени референтности (значимости) для ребенка его широкого социального окружения в определенных жизненных ситуациях.

В процессе проведения опыта были использованы шесть карточек с неопределенно-обобщенными силуэтами людей: три карточки с силуэтами взрослых (двое мужчин, две женщины, мужчина и женщина) и три карточки — с детскими си-

луэтами (двое мальчиков, две девочки, мальчик с девочкой), а также две картонные фигурки мальчика и девочки — сверстников испытуемых. Силуэты пар на карточках повернуты друг к другу, а между ними есть пространство для третьей фигурки. Все шесть карточек выкладываются перед испытуемым для ознакомления, затем ему дается картонная детская фигурка соответствующего пола. Экспериментатор рассказывает истории, героем которых является ребенок, носящий имя испытуемого. Каждый сюжет завершается необходимостью обращения героя к детям, либо взрослым, и задача испытуемого заключается в том, чтобы завершить историю и положить модель-фигурку на необходимую карточку. Экспериментатору остается зафиксировать в протоколе номер карточки и вербальные реакции испытуемого. Как правило, ребенок соотносит силуэты с теми или иными реальными лицами, что свидетельствует об его идентификации с моделью и о включенности в эксперимент.

*Методика «Почтальон».* Если методика «Силуэты» выявляет самую общую ориентацию на социальную группу взрослых сверстников и степень субъективной референтности ее для ребенка, то методика «Почтальон» направлена на изучение эмоционально-оценочного отношения ребенка к взрослым вообще и к детям также как к определенному возрастному пласту общества, т. е. социальной макрогруппе, с которой он себя отождествляет. Процедура проведения такова: ребенку предлагается игра в почтальона, для этого ему даются 20 писем-карточек с написанными карточками — посланиями (12 позитивного и 8 негативного содержания), которые нужно опустить в три почтовых ящика — один для взрослых, другой для детей и третий для писем, которые не подходят никому. В содержании писем отражены позитивные или негативные оценки людей (например, «Вы — самые добрые», «Часто сердятся на меня»), суждения («Никогда меня не подводят», «Меня обманывают часто»), эмоциональные характеристики («Я люблю вас», «Я вас боюсь» и пр.). Учитываются: общее количество обращений ребенка к взрослым и сверстниками, соотношение позитивных и негативных обращений к каждой социальной группе, вербальные комментарии ребенка, его колебания и т.д..

Для определения степени значимости социальной группы для ребенка была разработана и апробирована *методика моделирования ребенком социального пространства* — «Проксиметрия» (от англ. proximate — ближайший, родственный). 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. Для этого ему дается картонный лист бархатной бумаги с нарисованными двумя прямоугольниками (один в другом) и большим количеством стилизованных фигурок людей разного цвета: взрослых/детей, мужского/женского пола. Это могут быть объемные фигурки и различного размера коробочки, расположенные по принципу «матрешки». Затем ребенок «погружается» экспериментатором в ситуацию радостного праздника, кульминацией которого является салют, фейерверк. Ребенку предлагается расположить себя и всех, кого он хочет, на «наблюдательном пункте» для обозрения фейерверка, при этом подчеркивается, что в центральном прямоугольнике салют видно лучше всего, в среднем похуже, а в периферийном — совсем неважно. После того, как ребенок расположил всех, назвав каждого, на листе, ему предлагается вспомнить кого-то, кого он мог забыть. В довершение всего экспериментатор предлагает уточнить полученную картину социального окружения ребенка, аргументируя это тем, что в силу ряда причин в центральном прямоугольнике должны остаться только три фигурки. Любые действия и перемещения испытуемого фиксируются в протоколе. Другая ситуация моделирует грустное событие в жизни ребенка — болезнь. Теперь бархатный лист — это больница, в центральном прямоугольнике — «палата больного», к которому пришли посетители. Инструкция остается прежней, и вновь необходимо уточнить выборы, «изгнать» из центрального прямоугольника, в котором находится сам испытуемый, всех, кроме самых необходимых «больному».

В протоколе фиксируется следующее: 1. Состав выбира-

емых испытуемым людей — взрослых и сверстников; 2. Степень пространственной близости лиц к испытуемому — в каком из трех прямоугольников они находятся; 3. Порядковые номера выборов — кого выбрал первым, вторым... последним; 4. О ком «вспомнил» ребенок после вопроса экспериментатора; 5. Кто остался после «изгнания» в ближайшем к нему пространстве. Данная методика является косвенным, проективным и невербальным средством, позволяющим символически моделировать ребенку свою референтную группу, затрагивая личностно-смысловые основания выборов значимых лиц. В отличие от вербальных методов, например, от социометрии, «Проксиметрия» фиксирует сущностные отношения ребенка к значимым другим посредством устанавливаемых ребенком линейных расстояний, при этом выборы не ограничены ни границами той или иной официальной группы, ни возрастными рамками, ни числом. При обработке результатов эксперимента подсчитывается: а) общее количество обращений ко взрослым и детям в отдельности, б) показатели пространственной близости членов образовавшейся группы: нахождение с испытуемым в одной зоне — 5 баллов, в пограничной — 3 балла, в разделенной — 1 балл, в) если выбор после напоминания — снимается один балл, г) сумма порядковых номеров по взрослым и сверстникам по каждому испытуемому (первый выбор — 5 баллов, второй — 4 балла и т. д.).

### **Анализ референтности семьи, детсадовской группы, школьного класса у детей с помощью рисуночных тестов**

Существует распространенное мнение о том, что для ребенка семья является наиболее референтной группой и вплоть до подросткового возраста, когда появляются так называемые самостоятельные группы молодежи, значимость семьи остается на первом месте. Это значит, что группа сверстников лишь к юношескому возрасту может приобрести свойство референтности, т. е. способности быть субъектом влияний на раз-



*витие личности ребенка.* В этом, на первый взгляд, бесспорном факте, может быть, следует усомниться. Во-первых, подавляющее большинство психологических концепций о влиянии группы сверстников на ребенка, которые, кстати, активно разрабатываются лишь в последние десятилетия, были получены на материале регламентированных групп (детсадовских, школьных и пр.), т.е. на группах принадлежности, а не на референтных группах, избранных самим ребенком. В то время, как изучение групп предпочтения, например, в этнографических исследованиях детского фольклора и быта, демонстрирует высокую значимость детской группы для формирования личности ребенка и наличие особой детской субкультуры внутри них. Во-вторых, существующие в психологии данные, в особенности направление исследований А. В. Запорожца и М. И. Лисиной, выявляют потребности ребенка в общении и взаимодействии со сверстниками как его потребность в доброжелательном внимании, в деловом сотрудничестве, в уважении, взаимопонимании и сопереживании. Эти исследования показывают, что уже в дошкольном возрасте, в три-пять лет, в детской группе есть такие дети, которые по праву могут быть названы референтными лицами. Эти дети предельно чувствительны к воздействиям сверстников, они ориентированы в общении прежде всего на партнера, а не на себя, для них характерно отношение в сверстнику, как к субъекту, достойному уважения и внимания. Такой ребенок во всех ситуациях совместной деятельности пользуется неизменной популярностью сверстников, проявляя подлинно гуманное отношение к ним, т. е. он является носителем личностно-смыслового типа отношений в детской группе, при которой мотивом его поведения становится значимый другой, сверстник.

В психологии и педагогике немало исследований, которые дают основание предположить, что если магистральной линией социализации является личностно значимая деятельность с референтными для ребенка взрослыми, то индивидуализация ребенка уже в дошкольном возрасте интенсивно протекает в процессе общения со сверстниками, которые по праву могут быть названы личностно значимыми лицами.

Следовательно, уже в дошкольном возрасте в качестве референтных лиц у ребенка могут быть не только взрослые люди, но и сверстники. Референтный сверстник необходим ребенку для совместного решения специфических задач, которые он не хочет или не может осуществить со взрослым. Функции референтной группы позволяют определить различия между группой взрослых и группой сверстников как субъектов влияний на личность ребенка. В какой степени свойством референтности, значимости может обладать дошкольная группа и школьный класс в сравнении с семьей?

Путем графической презентации в детском рисунке просматривается отношение ребенка к группам, членом которых он является — к семье (группе взрослых), детсадовской группе и классу (группе сверстников). Важнейшим критерием личностной значимости группы в рисунке ребенка является изображение людей: их количество, соответствие реальному составу группы, пропорции фигур, детали, прорисовка и цветовая гамма. Если каждый дошкольник в рисунке «Моя семья» изображал человеческие фигуры взрослых и детей, то в рисунке «Моя группа» лишь в 48% случаев обнаруживаются изображения людей. При этом: если для первого рисунка характерны многофигурные композиции — группы, состоящие из 4-5 или даже 6-7 человек, то во втором рисунке почти всегда нарисована одна фигура, как правило, это сам рисующий, его автопортрет. Такое представление отвечает принципу: «Моя группа — это я». В рисунке семьи наиболее значимым человеком является мама, она изображается обычно в центре композиции, это самая крупная фигура и наиболее старательно прорисованная. В изображении детсадовской группы довольно редко можно обнаружить портрет воспитательницы, зато в избытке наблюдаются изображения различных аксессуаров (столы, кровати, шкафы — в 38% рисунков), игрушки (машины, куклы — в 27%), цветы на окнах и столе — 20%. Все дети рисуют группу в замкнутом пространстве, чаще всего очерчивая весь лист по периметру темным карандашом, в то время, как в рисунке семьи, даже если это было изображение интерьера, замкнутость либо отсутс-



Рис. 18. «Моя семья» — рисунок семилетней девочки

твовала, либо была лишь частичной (например, только линии основания или только линия неба — облака и солнца).

Очевидно, что для пятилетних детей «образ мира» (А. Н. Леонтьев) детсадовской группы — это прежде всего мир предметов, которые символизируют «дух группы», тот тип отношений, которые в ней сформировались. Дети почти не изображают совместную деятельность (формы совместной жизни) со сверстниками в группе, лишь иногда это — учебное занятие, в котором фигуры пространственно разобщены. В изображении же семьи, между тем, наблюдается тесное пространственное расположение фигур, что является показателем эмоциональной близости членов семьи; часто в этих рисунках присутствуют живые существа: кошки, собаки, птицы (см. рис. 18).

Первое место в иерархии значимости социальной группы

для дошкольника принадлежит семье. Семья — наиболее представленная социальная группа и для младшего школьника. В пять лет значимость ее наиболее велика по сравнению с группой сверстников. Однако от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту разрыв в значимости семьи и детской группы уменьшается. Если у детей пяти-шести лет практически нет разницы показателей в рисунках «Моя семья», то у детей восьми лет показатели референтности возрастают вдвое.

Нулевому классу обучающихся шестилеток, принадлежит особая роль, поскольку он — промежуточная форма между детсадом и школой: до обеда — дети учатся, после обеда играют, все это — осуществляется в одном помещении детского сада. Отсюда *нулевой класс* предоставляет наиболее «чистые» условия для *экспериментального анализа личностной значимости той деятельности*, которая интегрирует группу. Подчеркнем, что учебная деятельность в данной ситуации, по сути своей, является совместной деятельностью коактивного типа (рядом, но не вместе). А игровая деятельность — интерактивного типа, поэтому нулевой класс отличают очень низкие показатели референтности (значимости) этой первой группы принадлежности. Различия в баллах «Моя группа» и «Мой класс» у одних и тех же детей, находящихся в одних и тех же физических условиях, обусловлены тем, что психологически для детей эти две одинаковые группы являются *различными*, поскольку различны те личностно-смысловые отношения, которые возникают в процессе их совместной деятельности в этих двух ситуациях.

Сравним два рисунка шестилетнего ребенка из «нулевого» класса на тему «Мой класс» и «Моя группа», выполненных в один день, которые убедительно демонстрируют явные различия личностно-смысловое отношение мальчика к этим группам принадлежности (рис. 19). На верхнем рисунке нарисована детсадовская группа — максимально значимые для мальчика сверстники с воспитательницей вместе — в праздничном хороводе с цветами в руках. Уравновешенная композиция, тщательность прорисовки деталей, хорошо отоб-



Рис. 19. «Моя детсадовская группа» — рисунок мальчика из нулевого класса

раженная индивидуализированность мальчиков и девочек, яркая и радостная желто-красно-зеленая гамма — всё свидетельствует о позитивном гармонизированном отношении ребенка и к группе в целом, и к воспитательнице, и к себе как члену данного сообщества (автопортрет мальчика — самая крупная фигура со всеми признаками индивидуальности). Тем более удивителен рисунок этого ребенка «Мой класс» — с диаметрально противоположными характеристиками (см. рис. 20): ведь это те же дети в том же помещении! Смещенная влево дисгармоничная композиция, невротическая заштриховка, черные круги вместо учительницы и учеников, при этом учительница от детей отделена жирной вертикальной линией, что говорит о символическом ее отчуждении от класса, желании отгородиться от нее. В рисунке ярко выражен возрастной регресс ребенка, свидетельствующий о чувстве тревоги и психоэмоционального неблагополучия мальчика в данной социальной ситуации. Изображенный внизу архетипический крест со множественными перечеркивани-



Рис. 20. «Мой класс» — рисунок того же мальчика в тот же день

ями символизирует неосознанное желание мальчика закрыть дверь в класс навсегда.

На основании выделенных объективных критериев референтности (значимости) группы для ребенка появляется возможность не только количественного, но и качественного анализа рисунков. Графические презентации физического пространства, в котором обитает социальная группа, претерпевают существенные изменения с возрастом детей. Если для рисунков пяти — шестилетних детей характерна замкнутость, закрытость, изолированность от мира (наличие черной рамки по периметру листа, штриховка и узоры в пространстве листа, преувеличенный пол, земля или тучи на небе и пр.); то у детей шести и особенно восьми лет пространство как бы очищается, становясь более свободным от ненужных линий, открытым.

Образ социальной группы как «Мира за изгородью»

уступает место образу группы, «открытой миру». Однако в рисунке семьи по сравнению с рисунками детсадовской группы и школьного класса к восьми годам «человеческое пространство» теснит «пространство вещей»: мебели, техники, подробностей интерьера и т.д. Характерный для дошкольников «вещизм» в изображении группы и класса распространяется в младшем школьном возрасте и на семью. Все чаще дети (и мальчики, и девочки) изображают «символы благосостояния» семьи: телевизоры, мебельные стенки, ковры, посуду, книги в шкафах, пианино и т.д., а для изображения людей, членов семьи — зачастую места уже не остается. Для мальчиков-дошкольников довольно часто рисование многоэтажного дома и рядом автомобиля, в котором располагаются члены семьи, а для девочек это рисование комнаты изнутри, ее убранства. Однако с возрастом намечается тенденция перехода от изображения семьи в интерьере (дети рисовали дом снаружи без людей, объясняя, что «все — дома», либо изображали членов семьи на фоне внутреннего убранства комнат) — к изображению семьи в экстерьере» (члены семьи рисовались на лугу, у реки, либо это был просто «фотографический портрет» семьи).

*Таблица 12*  
*Показатели средних баллов референтности*  
*в различных группах принадлежности детей*

Возраст/пол	Старшая группа д/с 5-6лет			I(0)класс д/с 6-7 лет			II-й класс школы 8-9лет		
	маль- чики	девоч- ки	общ.	маль- чики	девоч- ки	общ.	маль- чики	девоч- ки	Общ.
Моя семья	9.5*	11.7*	10.8**	6.2*	14.2*	10.6	18.1	22.6	15.3**
Кол-во	15	22	37	19	38	15	19	34	
Моя группа	1.6*	4.4*	3.1*	3.3*	10.7	7.5*			
Кол-во	17	20	37	19	19	38			
Мой класс				3.1	9.4	6.1	1.5	13*	15.3*
Кол-во				20	14	34	9	12	21

Примечание: \* - значимые различия

На основе проведенного *интервью*, большинство детей всех возрастов отмечают рисунок «Моя семья» как самый красивый. Во время рисования дети, как правило, с большим интересом относятся к заданию, старательно вырисовывают детали, используя светлую и теплую гамму цветов, что также свидетельствует о более положительном эмоциональном отношении к данной социальной группе, о ее значимости для детей. Важнейшим показателем референтности группы является изображение людей — членов группы и изображение Я. Здесь учитывается соответствие количества персонажей реальному составу группы, адекватное расположение их на месте (отсутствие изоляции, Я — среди других); наличие совместной деятельности, индивидуализация в изображении Я, взрослых и сверстников, адекватные размеры фигур и т.д. Все эти признаки являются косвенным выражением значимости для ребенка группы как социальной общности, обладающей сплоченностью и единством цели, интегрированностью Я в ней, при общем позитивном отношении Я к членам группы, удовлетворенностью от принадлежности к ней. Графические презентации этого параметра отличаются большим многообразием и существенно различаются в зависимости от возраста испытуемого, пола и темы рисунка. Общая картина изображения детьми группы как «социального пространства» демонстрирует следующую личностно-смысловую динамику:

- сначала нет людей (а есть здания, интерьер, мебель и т.д.);
- затем появляются люди, но это скорее схемы без признаков индивидуальности, в которых нет Я;
- затем появляется изображение Я, часто это центр всего рисунка (иногда единственная фигура);
- и лишь затем социальная группа выступает как единство Я вместе с другими.

Однако эта обобщенно-идеальная картина в значительной степени оказывается далекой от истины, когда речь идет об анализе отдельных конкретных судеб детей, их чувства благополучия, защищенности в семье. Например, Дима Ж. (7 лет) нарисовал очень крупно маму у плиты, значительно меньше в другой комнате папу, сидящего спиной в кресле у телевизора,



а себя у ног папы на велосипеде таким маленьким головоногим без признаков индивидуальности, что трудно сразу заметить. Или — Алина Б. (6 лет) нарисовала своих родителей около дома, взявшихся за руки, а себя в окне дома спиной к ним. Подобные рисунки семьи не являются исключением.

У шестилеток в детском саду, начавших обучение по школьной программе, появляется еще одна группа принадлежности — класс, и хотя фактически, как уже отмечалось, *состав социальной группы остается неизменным, меняется коренным образом содержание совместной деятельности, появляется новое референтное лицо — учитель*. Как происходит формирование представлений о классе как социальной группе у ребенка в течение этого первого учебного года? В какой степени значима и эмоционально насыщена для него социальная жизнь класса? Как происходит вхождение ребенка в эту новую жизнь в начале и конце учебного года? Ведь ребенок продолжает оставаться членом других социальных групп — в детском саду и семье. Как влияет адаптация к условиям школьного обучения на его отношение к детскому саду и семье? Все эти вопросы требуют своего изучения.

К концу учебного года произошло общее увеличение показателей личностной значимости каждой социальной группы, в которую входил ребенок: если для семьи и детсадовской группы это увеличение было незначительным, то показатели класса выросли втрое. Эти изменения свидетельствуют об общем росте «социального видения» и выделения ребенком группы, в которую он входит, осознания целостности и важности ее для себя, т. е. *о возрастании ее личностной значимости* для него. Об этом говорит и качественный анализ рисунков, с точки зрения «персонифицированности» изображения, здесь важно, кого и как рисуют дети, поскольку сам факт изображения ребенком того или иного члена группы свидетельствует о его значимости для ребенка.

*Референтными лицами, выразителями группы как «совокупного субъекта» могут быть как взрослые (родители, учителя), так и сверстники (товарищи по группе и одноклассники)*. Для первоклассников-шестилеток количество таких

значимых лиц растет к концу года: учительницу рисуют уже почти все дети, воспитательницу с 20 до 60% детей, а портреты сверстников фигурируют в рисунках «Мой класс» у всех детей (против 70% в начале года), при этом общее количество их возрастает. Однако примечателен факт: в рисунке «Моя группа» фигур сверстников больше, чем в рисунке «Мой класс» — почти каждый из группы оказался запечатленным в рисунке товарища со всеми признаками индивидуальности, да и совместная деятельность детей выглядит более разнообразной: это и прогулки, и игры, и занятия с воспитательницей. Интегрированность ребенка в группе, т. е. изображение себя среди сверстников в условиях детского сада и школьного класса также позитивно изменяется к концу года; вдвое больше Я в детсадовской группе и на 30% больше в классе.

Таким образом, *в группе шестилеток обнаружилось возрастание субъективной значимости социальной группы в жизни ребенка. Можно сказать, что в данной группе в целом позитивно осуществляется процесс адаптации детей к новым условиям школьной жизни — к концу года рисунки детей становятся все более содержательными, насыщенными положительными эмоциями, что свидетельствует об адекватной адаптации детей к условиям обучения.* Однако эта картина отнюдь не является для всех шестилеток типичной. В данном возрасте определяющим является образ учительницы.

Аналогичное обследование в соседнем детском саду в I (нулевом) классе «А» показало более низкие баллы субъективной значимости по всем группам, в особенности по классу (он составил отрицательную величину — 1,4). Что же дети рисуют? В ряде случаев для ребенка «Мой класс» представляет собой образ многоэтажного здания, внутрь которого он не помещает ни себя, ни одноклассников, ни учительницу. Либо, рисуя интерьер классной комнаты, ребенок «забывает» нарисовать себя, или рисует себя на другой стороне листа, либо отгораживает себя от класса предметами и линиями. Примечателен здесь рисунок Тани Б., где изображается автопортрет с массой деталей одежды, портфелем, в ярком платье, а рядом черным карандашом высокая зарешеченная башня:

«Здесь мой класс,» — поясняет девочка. Подобные графические презентации свидетельствуют о *дезинтегрированности ребенка в данной социальной группе, неприятии, отвержении им классного коллектива как целого, а следовательно, о неблагополучии в самом коллективе и о неспособности учителя обеспечить значимую совместную деятельность, способную сплотить детей, дать им чувство защищенности, снять тревогу.*

Полученные рисунки отличаются невыразительностью, небрежностью, «одинаковостью», низкими эстетическими характеристиками. Ярко выражен возрастной регресс: как будто рисовали дети четырех-пяти, а не восьми-девяти лет. Дети почти не рисуют людей — ни себя, ни учительницу, ни сверстников, а если человеческие фигуры все же появляются, то они предельно деиндивидуализированы: без признаков пола, возраста, часто без частей тела, лиц и пр. Почти у половины детей нарисованная фигура учительницы оказалась стертой. Каков основной лейтмотив рисунков? Это: черные квадраты и прямоугольники классной доски, порой ничего, кроме этого черного квадрата, что производит гнетущее впечатление. В то же время в рисунках есть очень тщательно вырисованные, скорее, аккуратно срисованные таблицы, буквы алфавита, переписанные страницы из учебников. Например, в рисунке Сергея А. большую часть листа занимает задача, над ней аккуратные столбики цифр таблицы умножения, а внизу начерченные по линейке прямоугольники, внутри которых фамилии одноклассников (как надгробия).

Если сравнить эти рисунки с рисунками «Моя семья», то становится ясно, что дело тут не в неумении детей рисовать. Графические презентации второклассников свидетельствуют именно о явном неблагополучии ситуации в классе, повышенной тревожности, страхах детей перед школьной действительностью, конфликтностью взаимоотношений внутри группы, затруднениях в общении, невротических реакциях и пр. (это подтвердили наблюдения и опрос). Отнюдь не блестящая социально-психологическая атмосфера в группе в конце первого года обучения усугубилась негативными проявлениями эмоционального отчуждения детей к середине второго года обучения.

На основании результатов диагностических рисунков мы

вправе говорить не о референтности класса для детей, а об его антиреферентности. По всей вероятности, в этом классе мы столкнулись с явлением школьной дезадаптации, при которой взаимоотношения между учителем и классом носят скрыто конфликтный характер. Стандартизированная беседа с учительницей подтвердила наше предположение: ее авторитарные отношения с детьми, обилие формализованных моментов в общении вызывали в детях скрытое сопротивление требованиям и дезинтегрировали учителя.

Исследование в одной из московских школ показало, что отрицательный графический образ класса у учителя связан с негативным отношением школьников к социальному пространству своего класса, в то время, как положительный не имеет такой однозначной связи. *Социальное пространство отношений в семье и школе воспринимается детьми, как разделенное на две части — отношения со взрослыми и отношения со сверстниками. При этом отношения со сверстниками воспринимаются эмоционально более позитивно, а мир взрослых представлен в картине мира ребенка как нечто отделенное от него, а иногда и угрожающее.*

Мотивационно-смысловая направленность деятельности педагога — воспитателя или учителя — во многом определяет содержание совместной деятельности детей в группе, уровень ее социально-психологических параметров и самочувствие каждого ребенка в ней. Это значит, что от того, в какой степени социальная группа как живой организм представлена в сознании педагога и в какой степени педагог «видит» каждого ребенка в ней, зависит в конечном счете и психологический климат доброжелательности и творчества — с одной стороны, и субъективная значимость данной социальной группы для ребенка — с другой.

Безусловно, в сознании дошкольников слово «Группа, класс» имеет значение не столько «социально-психологическое» — группа как общность («наша дружная группа»), но и чисто «физическое» — группа, класс, как замкнутое пространство («мы идем в класс»). В то же время слово «семья» имеет, казалось бы, прежде всего социально-психологический контекст — это люди, члены семьи, отсюда и их изображение

в рисунках. Однако анализ рисунков дошкольников показал, что образ семьи включает не только изображение людей, но и то, что их окружает, интерьер дома, либо сам дом и сад, домашние животные и пр. Иначе: для ребенка семья не только социально-психологическое понятие, но и физическое, — т.е. то пространство, в которое ребенок помещает свою семью и его эмоциональное самочувствие в ней. Как мы и предполагали, с возрастом соотношение «физическое/социально-психологическое» в рисунках «Моя семья» — «Моя группа» — «Мой класс» существенно меняется: от изображения предметов — к изображению людей, их отношений в символической форме.

### **Анализ субъективной значимости макросоциальных групп для старших дошкольников с помощью проективных ситуаций**

Использование комплекса методик, специально разработанных для выявления субъективной значимости и отношений ребенка в макросоциальных группах, уточнили картину динамики локуса ориентации и существенно ее расширили.

Цель проективной методики «Силуэты» — ответить на вопрос: какое социальное окружение (группу взрослых или детей, своего или противоположного пола) предпочтет ребенок-дошкольник в различных ситуациях? С кем он стремится поделиться своей радостью и своим горем, у кого он захочет получить нужную информацию, к кому он обратится за помощью? В каждой ситуации ребенок мог выбрать адекватное для себя социальное окружение — взрослое или детское.

Но при анализе данных, полученных в исследовании, выявился неоднозначный характер выбора социального окружения ребенком пяти-шести лет. С одной стороны, дети значимо чаще обращались за информацией, помощью, советом и одобрением ко взрослым, чем к сверстникам. С другой, — в разных ситуациях количество таких обращений содержательно варьировало. *Тогда, когда ребенок хотел получить информацию или подтвердить норму, он, как правило, обращался к взрослой*

аудитории, если же он оказывался в ситуации, когда ему было страшно или весело — обращение ко взрослым или сверстникам было равновероятно. И только в ситуации помощи слабому (помочь вызволить из беды котенка) дошкольник чаще обращается к сверстникам. Почему именно в этой ситуации? Поскольку здесь, именно здесь изменяются личностно-смысловые отношения ребенка с позиции зависимой по отношению со взрослым на позицию активной помощи по отношению к маленькому (котенку). Как отмечает Л.С.Выготский, «Ребенок по своей природе оказывается неполноценным в обществе взрослых; его позиция с самого начала дает повод для развития у него чувств слабости, неуверенности и затрудненности. Ребенок долгие годы остается неприспособленным к самостоятельному существованию, и в этой неприспособленности, неудобстве детства лежит корень его развития. Детство и есть пора неполноценности и компенсации по преимуществу, т.е. завоевания позиции по отношению к социальному целому» [Выготский<sup>1</sup>, с. 109].

Группу своего пола (взрослых и сверстников) предпочитали мальчики всем остальным, в то время как девочки отдавали предпочтение смешанной в половом отношении группе, при этом девочки могли выбрать и группу противоположного пола, чего мальчики почти никогда не делали и с большой осторожностью относились к смешанным группам. Следовательно, полоролевые формы поведения у мальчиков носят более жесткий характер, ориентация на «мужскую» группу однозначно санкционирована. У современных девочек такой жесткости нет, их социальные ориентации более разнообразны и включают как «женские», так и «мужские» полоролевые формы поведения.

Данные теста-сказки «Если бы я был волшебником» в целом подтвердили предположение о предпочтительности для дошкольников социальной позиции взрослого. Почти все дети 80-х годов выбрали позицию взрослого своего пола; одна девочка пожелала остаться в собственной позиции («мне и так хорошо») и один мальчик выбрал позицию малыша. Выбор ребенком позиции взрослого означает не только предпочтение этой пози-

<sup>1</sup> Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М., 1995.

ции всем остальным, но и отношение к возрастным группам «взрослые», «старшие» как наиболее значимое. Для детей быть взрослым — это значит делать что-то как взрослый, т. е. ребенка привлекают, как правило, те виды деятельности взрослого, которые недоступны для него: «Хочу быть солдатом, чтобы ходить с ружьем» (Сереза Ш., 6,9 лет); «... космонавтом, открытия делать» (Саша Ш., 7,0 лет); «Хочу превратиться в тетю, чтобы работать в магазине, есть мороженое» (Юля Ч., 6,9 лет).

За желанием стать взрослым порой скрываются тайные мечты ребенка, как, например, у Алеши К. (7,1 лет): «Хотел бы превратиться во взрослого дядю, чтобы были деньги»; или агрессивные тенденции, как, например, у Люды Т. (6,1 лет): «Хотела бы превратиться в тетю, чтобы наказывать детей». Желание мальчика Андрея Ш. (7,1 лет) занять позицию маленького ребенка, «превратиться» в малыша на том основании, что «малышей больше любят, игрушки покупают» продиктовано, вероятно, внутренне конфликтным отношением мальчика к собственной позиции, негативными переживаниями, вызванными, как оказалось, ощущением отверженности, в связи с появлением в семье отчима и рождением маленькой сестренки.

Данные, полученные в методике «Почталъон», показали следующее:

- во-первых, дети несколько чаще обращаются с письмами-суждениями, оценками, предположениями к взрослым (54,3 % писем), чем к сверстникам (45,7 %);
- во-вторых эмоционально-оценочное отношение к взрослым у детей носит характер общего позитивного стремления к общению — свыше 75% суждений положительного плана;
- в-третьих, эмоционально-оценочное отношение к сверстникам носит скорее амбивалентный характер, около половины всех писем сверстникам негативного содержания.

Если предыдущие методики строились на принципе сравнения степени значимости для ребенка социальных групп — реальных или воображаемых, больших или малых, детских или взрослых, то в «Проксиметрии» ребенок сам формирует

для себя такую значимую группу, моделирует свое социальное пространство. Как оказалось, в данном случае предпочтение детскому сообществу было преобладающим. Сумма показателей пространственной близости к сверстникам также выше, чем ко взрослым (62 и 38 % соответственно), т. е. дети старались располагать детские фигурки в непосредственной близости от себя, а взрослые — в более дальних от себя зонах как в ситуации радости, так и в ситуации грусти. Кроме этого, дошкольники сверстников называли первыми в списке лиц, которых они хотели бы видеть и рядом с которыми они хотели бы находиться.

Таким образом, *данные, полученные с помощью методики «Проксиметрия»*, существенно отличаются от данных всех предшествующих методик: здесь ребенок выбирает прежде всего сверстников. Это значит, что *конструирование ребенком желаемого для себя социального пространства детской картины мира* в ситуации эмоционального сопереживания (со-радования и сострадания) происходит преимущественно в *горизонтальной плоскости отношений*. Само проксимическое поведение, при котором эмоциональные расстояния между людьми выражаются через линейные расстояния в символической ситуации, захватывает межперсонально-пространственный аспект отношений ребенка со значимыми другими, в то время, как другие методические процедуры («Силуэты», «Почтальон» и пр.) затрагивают, скорее, эмоционально-поведенческий аспект *«наклонной» плоскости отношений*. Здесь 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.

Взрослый, оказавшийся в социальном пространстве взаимодействия с ребенком (будь то родитель, учитель, врач и т.д.) оказывается личностно значимым лицом уже в силу своей позиции, поскольку он может обеспечить удовлетворение существенных потребностей ребенка. Личностно значимый сверстник



необходим ребенку для совместного решения специфических задач, которые он не хочет или не может осуществить со взрослыми. Набор таких задач и ситуаций довольно широк.

В более старшем возрасте локус ориентации ребенка, испытывающего эмоциональное неблагополучие среди взрослых, может сместиться с семьи как изначально референтной социальной группы на уличную компанию сверстников или даже на криминальную группу. Типичной ситуацией выраженного локуса ориентации ребенка на группу сверстников представляют собой разные типы интернатных учреждений, в которых детская группа берет на себя не только функцию социализации, но и психотерапевтическую функцию, чем компенсирует эффект «госпитализма» и отвержения взрослыми.

У. Бронфенбреннер показал, что общественный характер воспитания в нашей стране тех лет, теплые эмоциональные отношения между родителями и детьми, особая роль детского коллектива в процессе социализации приводили к формированию у советских детей таких качеств, как отзывчивость, стремление прийти на помощь, коллективизм. При этом он с тревогой говорил об индивидуализме американских детей, их агрессивности в общении со взрослыми и сверстниками [Бронфенбреннер<sup>1</sup>, 1976].

В современной социальной ситуации развития при высоком уровне беспризорности и преступности в детской среде некоторые исследователи и педагоги видят выход в организации деятельности детских общественных и творческих сообществ — по сути в возрождении различных форм детской субкультуры, которая дает ребенку защиту от негативного влияния как взрослых, так и сверстников, повышает уровень его психоэмоционального благополучия.

### **Итоги главы**

Проективный рисунок при определении локуса ориентации является символической формой осмысления ребенком личностной значимости социальной группы. Благодаря введению графических критериев оценки появилась возможность коли-

<sup>1</sup> *Бронфенбреннер У.* Два мира детства. Дети в США и СССР. М., 1976.

чественного анализа локуса ориентации ребенка на детсадовскую группу, школьный класс по сравнению с семьей в старшем дошкольном младшем школьном возрастах. Этот анализ (вкуче с качественной оценкой графических презентаций ребенка) показал следующее: происходит общий рост личностной значимости социальной группы в образе мира ребенка от пяти к восьми годам, сопровождающийся ростом значимых других и индивидуализацией образа Я в детских рисунках.

Высокая выраженность ориентации ребенка на семью по сравнению с формальными группами детского сада и школы с возрастом снижается. В пять лет значимость ее наиболее велика по сравнению с группой сверстников. Однако от старшего дошкольного к младшему школьному возрасту разрыв в количественных показателях значимости семьи и детской группы уменьшается. В нулевом классе, где происходило резкое разграничение личностно-смысловых отношений в двух социальных группах на основе различных видов совместной деятельности детей (интерактивного — игрового и коактивного — учебного), отмечался низкий показатель локуса ориентации на класс по сравнению с детсадовской группой, в ряде случаев выражаемый отрицательными баллами, свидетельствующими о фактической отрицательной референтности класса как социальной группы. Этот тревожный симптом школьной дезадаптации, к счастью, к концу учебного года продемонстрировал тенденцию к ослаблению, однако последующие наблюдения за детьми данного класса показали, что для некоторых детей (преимущественно мальчиков) «психологические потери» первых учебных месяцев сказывались достаточно долго.

Использование комплекса методик, специально разработанных для выявления субъективной значимости и отношений ребенка в макросоциальных группах, уточнили картину динамики локуса ориентации и существенно ее расширили. Применение методик «Силуэты», «Почтальон», «Проксиметрия» и других приемов подтвердили данные рисуночных тестов о возрастной динамике локуса ориентации ребенка на разные социальные группы. В ситуации выбора той или иной социальной группы ребенок-дошкольник действительно предпочитает группу взрослых как наиболее адекватную для него при решении жизненно важных задач. Степень ориентации дошкольников на сообщество взрослых, разумеется, значимо выше, чем на детей-сверстников. Однако существует определенный круг проблем, которые дошкольник предпочитает решать только совместно со сверстниками, ориентируясь на их мнение и оценку, это происходит

тогда, когда изменяется социальная позиция ребенка, из зависимого он становится активно помогающим.

В то же время в экспериментальной ситуации активного моделирования ребенком своего социального пространства, символического конструирования «идеальной» социальной группы наблюдается обратная картина: ребенок формирует для себя гетерогенную по возрасту группу, но в ней преобладают сверстники, которые располагаются ребенком в непосредственной близости от него (ближе, чем взрослые) и которым в конкретных ситуациях ребенок отдает предпочтение.

Полученные различия в результатах по разным методикам обусловлены, вероятно, способностью той или иной методической процедуры затрагивать определенный пласт отношений ребенка к значимым для него лицам и социальным группам.

Семья и школьный класс как основные группы принадлежности для ребенка является центральными субъектами влияния на развитие его личности, степень влияния семьи и школы различна в разные периоды школьного детства, однако наибольшую остроту этот процесс приобретает на переломных моментах онтогенеза — при вступлении в школу (первый класс) и при переходе от начального обучения к многопредметному (пятый класс). В эти моменты в жизнь ребенка и его социальное окружение активно вторгается «новая реальность» — учебная деятельность и общение со взрослыми и сверстниками.

Гармоничные отношения этих двух социальных общностей — семьи и школьного класса в сознании ребенка залог его психоэмоционального благополучия и шире — его психического и духовного здоровья.

### **Вопросы для творческого осмысления и самопроверки**

1. Что такое локус ориентации и каким образом он изменяется в социо- и онтогенезе?
2. Каковы методы изучения значимости социальных групп в развитии ребенка?
3. Обоснуйте критерии определения личностной значимости социальной группы в детском рисунке и их использование в диагностике.
4. В чем психологические отличия группы принадлежности от социальной макрогруппы?
5. Если представить ситуацию отсутствия в жизни ребенка социальной группы сверстников, каким образом это может повлиять на его развитие? Приведите примеры из литературы и реальной жизни.

## Пространство представлений о себе и будущем мира в детской субкультуре

Как утверждает Виктор Франкл, «Важнейшей особенностью человека является то, что он может жить, только глядя в будущее — *sub specie aeternitatis*<sup>1</sup>». Присуще ли это свойство ребенку и с какого возраста? Что влияет на формирование представлений ребенка о себе и какую роль выполняет будущее в этих представлениях? Функция детства — определять главные направления будущего, в отличие от взрослых, которые во многом живут настоящим и утверждают его<sup>2</sup>.

**Виктор Франкл (1905-1997) — австрийский психиатр и психолог, автор глубокой концепции личности человека как стремления, поиске и реализации им смысла жизни и ответственности за обретение его. Отсутствие смысла жизни порождает состояние «экзистенциального вакуума» — особого рода невроза. В. Франкл выделяет три уровня существования человека: биологический, психологический и духовный. Автор метода логотерапии.**

<sup>1</sup> С точки зрения вечности (лат.)

<sup>2</sup> По образному высказыванию известного детского писателя Всеволода Мартыненко, «Дети — та мера и тот меч, что избирает и отсекает в настоящем всё, чему не суждено добраться до будущего. Взрослые — хранители настоящего, без которого никакое будущее не наступит. Обществу необходимы обе категории людей, столь различные по своему подходу к реальности: утратив одних, мир остановится и истлеет, лишившись других — взорвется мгновенной вспышкой».

## Метод контент-анализа в изучении детских представлений о будущем

В детской картине мира ребенком осваивается представление о себе в будущем (как личностная перспектива) и о будущих судьбах мира. В конце 80-х — начале 90-х годов среди многих тем в детских рисунках субъективная модель будущего — это наиболее позитивный образ для всех детей всех возрастов. Это было обусловлено, как ни парадоксально, общим оптимистичным настроем в детской культуре тех лет, вопреки экономическим трудностям (карточная система прод- и промтоваров) и политическим нестроениям (распад СССР).

Однако к середине 90-х годов и далее происходит снижение «показателей оптимизма» в рисунках «Наше будущее». С помощью графического контент-анализа были определены показатели позитивного/негативного отношения к будущему у детей из благополучных семей, проживающих в небольшом закрытом городе Подмосковья. Позитивное отношение к будущему оказалось у 38% детей, негативное отношение выказали 60%, а остальные — нейтральное, не столько модель будущего, сколько пути его спасения.

Основным методом настоящего исследования является *контент-анализ* сочинений детей (паралингвистический анализ текстов), а также их рисунков на темы будущего, благодаря чему и сделана еще одна попытка поставить традиционную вербальную сферу отношений в систему единых категорий с графической, но на детском материале.

**Контент-анализ** — техника выведения заключения по характеристикам текста, его основные мысли, идеи, следствия, как скрытые стороны документа. Широко используется в социологии для изучения своеобразия способа мышления определенных социальных групп населения, а также в области социальных отношений, образа будущего. *Графический контент-анализ* — совокупность сведений, оценок, идей, выраженных в символах, знаках, композиции и пр. параметрах рисунка — в связи с установками, интересами, скрытыми позициями субъекта.

**СХЕМА КАТЕГОРИЙ КОНТЕНТ-АНАЛИЗА  
субъективных (индивидуальных) представлений о будущем  
у детей и подростков.**

Нами были выделены следующие *категории* — смысловые единицы контент-анализа, как бинарные оппозиции:

1. **онтологическая** (бытийная):
  - Упорядоченность — Хаос;
  - Свет — Тьма.
2. **общественно-политическая**:
  - Мир, благоденствие — Война, кризис, бедность .
3. **экологическая**:
  - Обитаемое, живое — Безжизненное, мертвое ;
  - Естественное, природное — Искусственное, технократическое;
  - Чистое, свободное — Загрязненное, стесненное, замусоренное;
  - Деревня, свой дом — Мегалополис, городской дом.
4. **духовно-нравственная** (аксиологическая):
  - Высшие силы, ангелы, Бог — Монстры, инопланетяне, нечисть;
  - Нравственные ценности, развитие — Материальные ценности, деградация.
5. **субъективно-личностная**:
  - Идентификация — Отчуждение человека от мира;
  - Перспективность, динамика — Статичность, регресс, застой;
  - Чувство безопасности, спокойствия — Тревога, опасность, страх.

В исследовании были использованы детские рисунки и комментарии-сочинения на темы: «Наше будущее», «Я через 10 лет», «Моя взрослая жизнь» и т.п. из различных регионов России — Московского, Смоленского и др., и кроме того, из Якутии и Беларуси. Рисунки и тексты оценивались в соответствии с выделенными параметрами, что позволяло увидеть в континууме дихотомии точку приближения к одному, либо другому полюсу.

Динамика представлений ребенка о самом себе и о своем будущем в картине мира весьма напряженная. Если в рисунках, например, «Моя семья» отражается часто чувство обособленности и одиночества ребенка в семье, его оторванность, отделенность от мира взрослых, что коррелирует с общей тревожностью, агрессивностью и низкой самооценкой, выявляемым по рисунку «Несуществующее животное», то представленность в картине мира ребенка образа его будущего напротив позитивна в конце 80-х — начале 90-х годов, что свидетельствует об *оптимистичности общего настроения детей* в этот период. Спустя всего несколько лет происходит перелом в представлениях детей о будущем, и к концу 90-х картина мира оказывается весьма пессимистичной.

В представлении детей о будущем мира имеет место столкновение естественнонаучных знаний о мире с мифологическими, как это показано в рисунке Кати Л. (9 лет), изобразившей «край земли» или в рис. Лизы В. (10 лет), названном «Зеркало Вселенной», где земная поверхность предстает через космическое видение. Символизм неопределенности прослеживается в рис. Яны Д. (11 лет) в образе полузавешенного окна, сквозь которое виднеется озеро и земной пейзаж, а рисунок Павла К. (11 лет) символизирует «свет в конце тоннеля» — космическую бездну, «дыру» и фигуры взрослого и детей, держащихся за руки.

Художественный язык этих рисунков заметно отличается от языка рисунков тех же детей на другие темы: значительно больше открытых композиций, чем замкнутых, гораздо сдержаннее колорит, мало ярких и звонких тонов, в теплой гамме работ — меньшинство. В представлении детей имеет место столкновение естественнонаучных знаний о мире с мифологическими.

Работы мальчиков и девочек отличаются и тематически и художественно: у мальчиков ярко выраженный технократический аспект изображения, к тому же в значительной степени мрачно-пессимистический взгляд на будущее, у девочек — более оптимистический с акцентом в житейскую или символическую стороны.

Образ будущего у рисующего ребенка формируется на основе опыта, событий из прошлого и переживаний настоящего, либо это ощущение вне времени. В пространстве настоящего располагаются рисунки о путешествиях, новых странах, профессиях. Вневременное будущее — это абстрактные рисунки с геометрическими символами различных линий и фигур.

Героями, творцами будущего в рисунках является часто Бог (созидающий и карающий), подобно тому, как в рис. Алеши Т. передан момент Божьей кары: «все люди, которые вершили зло в своей жизни, все сгорят и попадут на Божий суд...». Героем, творцом будущего выступает и сам автор «...у меня под контролем благополучие Земли...», «я путешествую по мирам». Люди выступают как позитивная и одновременно негативная сила — создатели энергетического шара и губящие природу загрязнениями и атомными взрывами, они оказываются несостоятельными и заменяются «монстриками-спасателями и собаками, сделавшими людей рабами. Орудия и энергии творения будущего — это транспортные средства, летающие машины, роботы и пр.

Жанровые особенности рисунков: большинство работ — индустриальный пейзаж, а также возможен — морской пейзаж, городской, парковый (здесь часто присутствуют животные, вообще животные присутствуют в рисунках значительно чаще, чем люди), несколько интерьеров, портретов, плакатов (по композиционному построению), жанровые сценки, чистая абстрактная цветоформа — несколько работ.

## **Субъективный образ будущего у детей в конце XX века**

В рисунках детей «*Я через 10 лет*», полученных в 1992 и в 1999 годах, были обнаружены очевидные сдвиги в графических презентациях отношений к себе у мальчиков и девочек в будущем в сторону уменьшения представлений о себе в семей-



ной сфере и увеличения доли индивидуализации собственного Я, особенно у мальчиков. Для девочек различия за столь короткий период еще более существенные (см. рис. 21).

Если отсутствие установок на семью и дом у мальчиков традиционны, то для девочек, особенно самых старших, подобная «бессемейная» картина мира, на наш взгляд, тревожный факт, требующий серьезного внимания.

Переломным моментом на данном этапе является возраст десяти лет, когда начинается дифференциация образа Я в различных сферах жизни, в рисунках появляется фон, что дает основание утверждать, что ребенок представлениях о себе в будущем начинает символически отделять мир от себя и себя от мира. Ребенок в возрасте 7–9 лет в основном делает акцент на будущие свои внешние качества (у мальчиков — это физическая сила, у девочек — внешняя привлекательность). С возрастом представленность будущего в картине мира ребенка становится все более дифференцированной и включает различные сферы личного и общественного бытия.

Изменение графических презентаций в рисунках детей разных возрастов «Я через 10 лет» обнаружили изменения в отношении к своему будущему у мальчиков и девочек в сторону утраты значимости будущей семейной жизни и обладания показателями «Я сам (сама)». Это проявилось особенно у мальчиков — в культивировании физической силы с, порой, достаточно выраженным криминальным оттенком. Например, в рисунке Алеши Р. (11, 1 лет) нарисованы американские прерии с кактусами и машина, в которой сидит автор. Подпись гласит: «Еду грабить банк».

Для девочек различия за столь короткий период еще более существенные. Во-первых, активная «профессионализация» девочек самого раннего младшего школьного возраста (22% против 0 % семь лет назад!) и, во-вторых, резкое снижение представлений о себе в будущей семейной сфере: у 10-11-леток 7% против 47 % (!?) и у 12-14-леток 18% против 29%.

Ребенок в возрасте 7-9 лет в основном делает акцент на будущие внешние качества (у мальчиков — это физическая

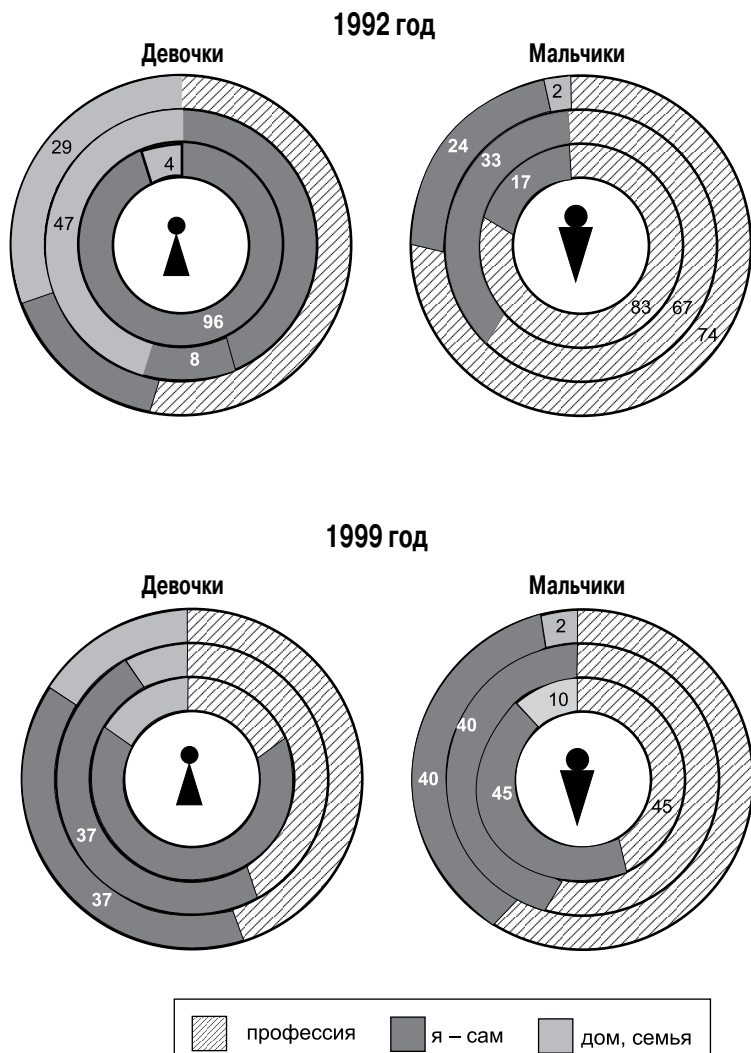


Рис. 21. Диаграмма представлений детей разных возрастов о своем будущем — «Я — через 10 лет», [Подмосковье, 1992, 1999 г.]  
 Внутренняя окружность — дети 7-9 лет.  
 Средняя окружность — дети 10-11 лет.  
 Внешняя окружность — дети 12-14 лет.

сила, у девочек — внешняя привлекательность). С возрастом представленность будущего в картине мира ребенка становится все более дифференцированной и включает различные сферы личного и общественного бытия.

С 1992 по 1999 год произошли сдвиги в образе будущего у российских подростков: уменьшение ориентации на семью, увеличение доли индивидуализации собственного Я у девочек, и у тех и других ведущей оказывается ориентация на профессию.

## Итоги главы

Особенности детского рисунка на тему «*Наше будущее*» последних лет XX века в целом заставляют усомниться в том, что (в отличие от других эпох) ребенок нашего времени — «неисправимый оптимист».

Графический контент — анализ как метод дает возможность детального анализа образа будущего как совокупности отношений, оценок, проекций ребенка, выраженных в символах, знаках, композиции и пр. рисунка, в связи с его установками, интересами, скрытыми позициями.

Субъективный образ будущего в детской картине мира прослеживается через темы *тревоги, внутреннего беспокойства* у более, чем половины детей. *Основные графические признаки* этих образов следующие:

- недостаточная представленность одушевленных предметов (людей, животных);
- повышенный схематизм, геометризация форм: квадраты, треугольники предметов, решетки;
- деформации предметов в сочетании с диспропорциями, не связанные с низкой техникой рисования, обусловленные возрастом (неоправданно маленькие человеческие фигуры на странном фоне);
- излишний символизм изображения, выраженный в «загадочных» фигурах и композициях, в чистой «цветоформе», странных, вычурных предметах;
- агрессивная тематика (угрожающего вида неизвестные животные, летающие черные пантеры, резкие сочетания цветов — красный — черный — зеленый );

- алогичные формы (солнце в виде шляпы, дом без крыши и пр.);
- обилие неоправданных «лишних» линий, пятен, узоров и пр.;
- использование ахроматических (серо-грязных) цветов, либо слишком ярких, кричащих;
- отсутствие цвета вообще;
- сюжеты «конца света», вселенской катастрофы и пр.

Все эти проявления оказываются весьма сходными с признаками, выделенными специалистами — детскими психиатрами — в процессе диагностики по рисункам детей, больных шизофренией, для которых характерны: абстрактность, схематизм, обилие орнаментов, отсутствие одушевленных предметов, «абсурдные» черты лица, искаженные фигуры, отсутствие одушевленной природы как показателей негативистических тенденций [С.А. Болдырева<sup>1</sup>]. Все это свидетельствует об определенных смещениях отношения ребенка к миру в сторону *духовно-эмоционального неблагополучия* и определенной деформации детской картины мира в конце XX века.

### **Вопросы для творческого осмысления и самопроверки**

1. Каково место образа будущего в детской картине мира?
2. Принципы графического контент-анализа как метода диагностики представлений о будущем в детской картине мира. Обоснуйте их необходимость.
3. Каковы причины сходства рисунков здоровых и больных детей?
4. Как вы думаете, каковы представление о своем будущем у детей сегодня? Проведите в детской группе диагностику образа будущего по рисункам и сравните ее с концом 90-х годов.

---

<sup>1</sup> Болдырева С.А. Рисунки детей дошкольного возраста, больных шизофренией. М., 1974.

## Духовно-нравственное пространство представлений ребенка о добре и зле

В картину мира ребенка оказывается включено также и **духовно-нравственное пространство** — отношение к основным моральным категориям добра и зла («доброму-хорошему и злему-плохому»).

Вертикальная плоскость на протяжении социогенеза традиционно определяла все сферы отношений ребенка с миром и сегодня определяет становление категории совести в детском сознании. В этом пространстве происходило становление *духовно-нравственного развития* ребенка и общей системы его представлений о добре и зле.

Как пишут В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев, *«Духовное развитие — родовое определение человеком способа жизни, связанное с открытием самоценного, очевидного и необходимого смысла собственного существования. С христианской точки зрения, духовное развитие — сопряжение человека с Богом, либо с демоническими силами<sup>1</sup>»* [В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, с. 393].

**Духовно-нравственное развитие** — с психологической точки зрения (условно), такая деятельность сознания, которая направлена на определение личностью критериев добра и зла, на формирование мотивов поведения в согласии (или противоречии) с *совестью*, а также на поиск смысла жизни и своего места в ней.

Посредством личностно-смыслового пространства вер-

<sup>1</sup> Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М., 2000.

тикальной плоскости отношений (см. рис. 12) происходит постижение ребенком духовно-нравственной сферы бытия, становление *совести как различения добра и зла, существующей в качестве естественного нравственного закона, «написанного в сердце».*

**Совесьть — духовная инстанция, выражение нравственного самосознания личности, позволяющего осуществлять контроль и оценку ребенком собственных поступков.**

Здесь совесть определяет представления о добре и зле как нравственного мерила в оценке собственных поступков и поступков других людей. Для ребенка это первоначально обнаруживается в понятиях «хорошо\плохо, правильно\неправильно, должно\недолжно» и пр., применяемых, вернее примеряемых ребенком к миру и к себе.

Кроме того, совесть выступает как *со-весьть* (этимологически — «совместное ведение, знание»), как сверхъестественное откровение ребенку о самой сути явлений в терминах добра и зла; и здесь она может проявляться не столько в форме разумного осознания нравственного смысла чего-то, но прежде всего и преимущественно в форме эмоционального переживания, ощущения, предчувствия. В самом понятии совести есть и элементы познания («совесьть заговорила»), и чувства («совесьть обличает»), и воли («совесьть удерживает от...»), соединенные воедино в ее «голосе». Различение голоса совести в себе и следование ее произволению формирует личностное качество *совестливости* — четкого отделения добра от зла в собственном поведении.

*Добро и зло — важнейшие нравственные категории, обозначающие предельные свойства бытия: первое — как должное, положительное, гармоничное и второе — как предосудительное, отрицательное, дисгармоничное.*

Уже в течение 1-го года жизни ребенка в детском сознании появляется функция оценки, выявляющая предпосылки становления нравственно-духовной жизни как различения добра и зла, должного, и недолжного. Содержание этой жизни, пусть самое обобщенное, обусловлено внутренними

интуициями ребенка, с одной стороны, и заданными социальными требованиями и ожиданиями — с другой.

Вместе с тем, в самом ребенке, в самом его существе есть изначальное раздвоение на доброе и злое (как антиномия добра и зла), и при самых благоприятных условиях и того обаяния детства, чистоты и сияния, которые так притягивают нас, взрослых, все же наличествует в нём порой определенное уклонение ко злу, «как бы игра света и тени». Внешне обнаруживаемое настойчивое стремление маленького ребенка ко злу зачастую проявляется как потребность в экспериментировании, в определении границ своих возможностей и однозначности требований взрослых. Однако все существо ребенка желает добра и не желает зла, стремится к добру, поэтому детскую картину мира пронизывают энергии добра. Вертикальное пространство отношений, подобно лучам, пронизывает окружающий ребенка мир, все другие пространства его отношений к природе, другим людям, себе самому.

Сфера духовно-нравственных отношений ребенка представляет собой весьма закрытую от внешнего наблюдения реальность, методы исследования которой неизведанны. Лишь по каким-то косвенным свидетельствам, приоткрывающим нам тайны духовно-нравственного пути развития ребенка, можно в самом первом приближении, весьма схематично понять этот процесс. Одним из возможных направлений исследования является *детский рисунок*. Рисунок ребенка — это его душа, выложенная на бумаге. «Язык ребенка хоть и редко, но говорит неправду, но никогда не лжет маленькая рука, вооруженная карандашом... От линии до линии — там все правда, идущая из глубины творящего» (В.Воронов).

**Детский рисунок — совокупность графических образов и линейных элементов на плоскости, выполненных ребенком. Анализ процесса выбора и построения графических образов, использование пространства, цвета, символики, а также манера рисования дает важную информацию об особенностях социальной ситуации развития ребенка, его самочувствии, отношениях с близкими и пр.**

## Представления ребенка конца XX века о добре и зле

Что знает о добре и зле современное детство — ребенок 80 — 90-х годов XX века и самого начала XXI ?

В русле социальной психологии детства метод *визуальной социопсихологии* дает возможность использования выделенных культурных символов, знаков, схем как своеобразного графического алфавита, что позволяет спросить детей о великих тайнах бытия и получить ответ на их языке. Особенности мирозерцания ребенка таковы, что при всей, казалось бы, раздробленности, мозаичности мира в детском сознании существует «интуиция целого», восприятие мира в целом — как *гештальт*, стремящийся к упорядочности и гармонии.

**Гештальт — здесь: целостный образ, обладающий симметрией, простотой, равновесием, завершенностью.**

*Визуализация картины мира через детский рисунок — это освоение ребенком первичных символов, универсальных форм бытия, раскрывающих через призму представлений о добре и зле его отношения к различным сторонам жизни: окружающей среде, взрослым и сверстникам, представлениям о себе, своем будущем и перспективам мира.*

Естественное для ребенка рисование открывает возможность проникновения в скрытые смыслы сложных понятий. Детский рисунок способен передавать тонкие нюансы миропонимания и мироощущения ребенка: от непосредственного отображения видимого и известного в этом мире, что позволяет рисунку стать правдивым «документом эпохи», до глубинного смыслового выражения себя, своего отношения к миру и тому, каким его хочет видеть ребенок. Именно детский рисунок является не только способом отражения ребенком общественно-исторического опыта и форм человеческих взаимоотношений, не только фактом самовыражения, пока-



затем актуального состояния психики в данный момент, но и средством диагностики его развития.

Детям старшего дошкольного возраста, а затем и младшего школьного в конце 80-х годов было предложено нарисовать два рисунка: «Самое хорошее, доброе» и «Самое плохое, злое». В ходе анализа были выявлены некоторые графические характеристики «плохого — злого», обозначенные детьми: это прежде всего заполненность пространства штриховкой, каракули, присутствие социокультурной символики опасности — молния, взрывы, военные действия, дисгармоничная композиция, темные тона. Что касается рисунков, изображающих «самое хорошее, доброе», то здесь — напротив, можно отметить прежде всего теплую, мягкую цветовую гамму, открытость пространства, гармоничность композиции и его частей. В то же время полученные данные свидетельствуют о том, что в возрасте 7-9 лет понятие «хорошего, доброго» оказывается более размыто, оно еще окончательно не сформировалось в соответствии с нормами и отражает скорее личные симпатии, предпочтения ребенка, тогда, как «плохое, злое» четко определено, в нем более представлены характеристики, выработанные в общественном сознании — графическая символика смерти, опасности, агрессии.

На основе полученных данных были выявлены основные графические признаки «доброе» и «злого» в представлении детей, в соответствии с изображением их в рисунках, а также выбором позитивных/негативных изобразительных символов, знаков, моделей в качестве привлекательных для себя, которые связаны с ориентацией детей на позитивный или негативный моральные эталоны. Были выявлены основные графические компоненты позитивного и негативного моральных эталонов на основании сравнительного анализа выборов детей. Достаточно четко определились группы детей, выбирающих *в качестве привлекательных для себя*:

- преимущественно позитивные картинки-символы,
- преимущественно негативные,
- позитивные и негативные картинки-символы как равно привлекательные.

Вероятно, дети, выбирающие в качестве привлекательных преимущественно позитивные или негативные картинки, делают это, ориентируясь на самый общий позитивный или негативный моральные эталоны «добра или зла». Если это действительно так, то должна существовать корреляция между выбором картинок «хороших» и привлекательных, а также «плохих» и привлекательных одновременно. Анализ данных показал, что существуют графические эквиваленты позитивного или негативного нравственного выбора у детей, представленные в детской картине мира. При этом у *девочек* в целом более выражена ориентация на позитивный моральный эталон хорошего, доброго, чем у мальчиков. У более старших детей обоего пола снижается интерес к «плохим, злым» картинкам, символика позитивного оказывается преобладающей как в изображении, так и в выборе картинок.

Были выявлены некоторые типологические особенности детей, с ориентацией на позитивный, негативный или смешанный выбор. Дети с *позитивной* ориентацией характеризуются высокой *резистентностью* и стабильностью, низкими значениями тревожности и *невротизма*, а также *экстравертированностью*. Дети с *негативной* ориентацией характеризуются низкой психической резистентностью и стабильностью, высокими показателями тревожности и *интровертированности*. Дети со смешанной ориентацией характеризуются низкой психической резистентностью и стабильностью, а также несколько завышенными оценками тревожности и невротизма.

**Резистентность** — способность индивида к устойчивости психики, сопротивляемость воздействиям.

**Невротизм** — состояние тревоги, низкое самоуважение, вегетативные расстройства индивида.

**Экстравертированность** — направленность личности на мир внешних объектов, импульсивность, инициативность, гибкость поведения, общительность.

**Интравертированность** — направленность личности на явление его внутреннего мира, замкнутость, склонность к самоанализу, социальная пассивность.

Исходя из полученных данных можно сказать, что в целом отношение девочек к основным составляющим детской картины мира в любом возрасте является более позитивным, чем у мальчиков. Наиболее эмоционально негативным является представление о мире и о себе у детей 7-9 лет. С возрастом отношение к различным составляющим картины мира ребенка становится в целом более позитивным, причем у мальчиков эти изменения происходят более резко, у девочек — более ровно.

*Позитивные и негативные нравственные категории добра и зла имеют выраженные графические компоненты, включенные в картину мира ребенка.* При этом для мальчика 7-8 лет зло представляется *весьма привлекательным*: символика смерти, опасности, неблагополучия, асимметрического дискомфорта рисуется и выбирается им значительно чаще, чем девочкой. С возрастом число детей, ориентированных на графические показатели «плохого, злого», уменьшается, но причины его привлекательности для детей остаются неясными. Поскольку такие дети характеризуются высокими показателями тревоги, можно предположить, что они наделяют враждебный в их представлении окружающий мир негативными чертами опасности, неблагополучия, дискомфорта.

Анализ процесса выбора и построения графических образов, использование пространства, цвета, символики, а также манера рисования дает важную информацию *об особенностях социальной ситуации развития ребенка*, его самочувствии, его отношениях с миром, другими людьми и самим собой.

## Основные графические признаки добротого/хорошего и злотого/плохотого

В середине 80-х годов представления детей дошкольного — младшего школьного возраста об основных нравственных категориях добра и зла в рисунках на тему («добротого/хорошего и злотого/плохотого») имели выраженные графические характеристики. Для «плохотого — злотого» это прежде всего: дисгармоничная композиция, заполненность пространства штриховкой, темные тона, каракули, присутствие социокультурной символики опасности, таких, как молния, взрывы, черные тучи, мертвые деревья и пр. Что касается рисунков дошкольников и младших школьников, изображающих «самое хорошее, доброе», то здесь — напротив, можно отметить прежде всего теплую, мягкую цветовую гамму, открытость пространства, гармоничность композиции и его частей.

Вместе с тем, в возрасте 7-9 лет понятие «хорошего, добротого» оказывается более размыто, оно еще окончательно не сформировалось, тогда, как «плохотое, злотое» четко определено. Кроме того, детям от 6-7 до 12-13 лет был предоставлен выбор позитивных/негативных изобразительных символов, знаков, моделей как привлекательных для себя, т.е. по инструкции сначала дети выбирали из матрицы социокультурных символов (методика «Руны») те, которые нормативно определяются как «добро», а затем как «зло». После чего, во второй серии ребенку предлагается из той же, но видоизмененной матрицы символов выбрать те, которые ему нравятся. То есть каждому ребенку предоставлялась возможность выбора между добром и злом в символическом плане. Сравнивая эти три ряда выбранных символов, можно отчетливо увидеть, что предпочитает каждый ребенок, что он выбирает для себя: преимущественно добро, позитив или преимущественно зло, негатив, либо выбор этих противоположных нравственных категорий для него равновероятен. Сам выбор связан с общей ориентацией детей на или позитивный, или негативный, или смешанный нравственные эталоны.

Как оказалось, наиболее эмоционально негативным яв-

ляется представление о мире и о себе у детей 7-8 лет. У 9–11-летних детей конца 80-х годов отношение к различным проявлениям бытия более позитивно.

*Спустя всего несколько лет, с середины до конца 90-х годов, эта картина приобретает другие очертания.* Предпочтения детей ко злу в его графическом воплощении растут, при этом они распространяются уже и на возрастные группы более старших детей. Кроме того, *интерес девочек к символике смерти, неблагополучия не только стремительно возрос, но по некоторым параметрам «перегнал» соответствующие показатели у мальчиков.* Вероятнее всего, традиционный «Консерватизм женского пола» в ориентациях на бытие, благополучие, комфорт, спокойствие как удерживающий фактор для выживания в любых биосистемах дает трещину к концу 90-х годов<sup>1</sup>. При этом дети оказываются более уязвимы перед негативными воздействиями мира, и только те, кто сохраняют добрый взгляд на мир, оказываются более психологически защищены.

Это значит, чем в большей степени у ребенка сформированы добрые чувства и позитивные нравственные оценки (ориентация на добро как абсолют), тем больше он открыт миру и мир открыт ему самыми светлыми своими сторонами, и тем более ребенок психологически и нравственно благополучен. Такие дети характеризуются высокими характеристиками психоэмоционального благополучия, интегрированностью в школьную жизнь, хорошими взаимоотношениями со взрослыми и сверстниками и пр. И напротив: если ребенок сориентирован на темные стороны бытия, в сознании его преобладают негативные образы, тем в большей степени у него выражена готовность к нарушению социальных норм, тем более он незащищен от деструктивных воздействий мира, одинок и тревожен. *Дети оказываются, подобно магнитам, притя-*

<sup>1</sup> Косвенно это подтверждает растущая подростковая преступность среди девочек. По данным МВД, за последние годы наблюдается рост в несколько раз насильственных преступлений против личности, сексуальных преступлений, фактов вандализма и жестокого обращения с животными не только в возрасте 14-15 лет, но и 12-13 лет и ниже. Обращает на себя внимание рост увеличения доли правонарушений, совершаемых девочками и их групповой характер.

*гивающим подобное: личный положительный заряд притягивает доброе, позитивное, а личный отрицательный — негативное.*

## **Дети разных возрастов о добре и добрых людях**

В самом конце 90-х годов был проведен всероссийский конкурс детского рисунка на тему «**Что такое добро и кто такие добрые люди**», было получено свыше 3 тысяч рисунков детей от 5 до 16 лет из различных регионов России. Часть рисунков и подписей к ним были проанализированы с применением метода контент-анализа. Смысловые единицы контент-анализа это — социально заданные и личностно значимые «высказывания» (на словесном и визуальном языках) по поводу основной темы в детских рисунках «Что такое добро?». На их основе выделены основные категории контент-анализа — *объективные характеристики добра и зла* (онтологические, общественно-политические, экологические, нравственно-духовные).

Если учесть позитивные установки самой темы рисунков, то естественно ожидать, что и вербальные (словесные) и графические (изобразительные) смыслы должны лежать в части континуума добра, однако большая часть рисунков либо вообще располагается в поле негатива — «зла», либо «добро» оказывается со значительным присутствием «зла». Вопреки заданной теме, *происходит неразличение или смешение детьми положительных и отрицательных характеристик бытия*: добро в рисунках детей часто неотделимо от зла — чистого добра почти нет. Даже если название рисунка «*Добро ликует*», то ребенок изображает справа символику добра: солнце, березы, луг, а слева символику зла: вырванное с корнем дерево, молния, тучи. Другой рисунок с надписью «*Не бойся! Я тебя никогда не обижу!*»: нарисована девочка — школьница и мальчик с рогаткой (!?). Один подросток высказал в своем абстрактном рисунке убеждение: «*Где добро, там и зло*».

Безусловное добро в детских представлениях — это любовь близких: «*Мамины глаза*», «*Люблю бабушку за доброту*»

(портреты), или единение человека с природой «*Этот большой добрый мир*» (девочка лежит на поляне под ярким солнцем). Абсолютное добро для детей — это человек с Богом («*Папа, мама, дочка и храм*», «*Храм души*»), это святые («*Ворота в мир добра*» — апостол Петр с ключами от рая).

Появление темы безусловного добра представляется в нравственно-духовной плоскости отношений: это Христос — как абсолютное Добро и святые (Георгий Победоносец, Царевич Димитрий и др. ), это рисунки храмов и христианской символики: «*После всех живых создал Бог доброту. И были на земле птицы, звери и доброта. И все люди были добрыми*» (девочка 9 лет). Православная традиция для некоторых детей выступает естественным атрибутом добра (прощать, подавать милостыню, спасать, уважать старших и т.п.), которое необходимо «узаконить»: «*Президенту нужно издать закон, чтобы все исповедовались*» (мальчик 10 лет, рисунок людей, идущих к храму) или: «*Хорошо бы издали указ о том, чтобы люди были добрыми, не злыми, не сердились, считали других людей своими братьями и сестрами*» (девочка 9 лет нарисовала человека с кошкой и собакой-?!). Дети обозначают нравственный императив: «*Я хочу, чтобы не было ни наркоманов, ни маньяков. Чтобы все люди стали добрыми. Тогда бы жизнь стала как в раю*» (в рисунке девочки 10 лет — девочка кормит котят).

Надо заметить, что постепенное исчезновение людей из детских рисунков в последние десятилетия является своеобразным графическим признаком ребенка нашей эпохи. Из всего массива рисунков детей самого конца XX века на тему «Что такое добро» более 2/3 посвящено животным и растениям и лишь 1/3 — человеку, следовательно, добро, с точки зрения детей, оказывается в значительно меньшей степени присуще человеческому естеству. Изображение животных, домашних и диких (кошки, собаки, львы, ослики, бегемоты, крокодилы и пр.), птиц и даже насекомых (бабочки, мотыльки, пчелы) сопровождается подписями, приличествующими людям: «*Добрый*» — розовый олень, «*Выразительная душа*» — собака, «*Любовь-доброта*» — два попугая, «*Формула добра*» — бабочка, цветок, дерево и пр. Домашние живот-

ные — кошки, собаки, птицы чаще всего рисуются подростками 11-12 лет, чистые пейзажи или люди на природе чаще изображают восьмилетки, а храмы и христианскую символику — преимущественно пятнадцатилетние.

Современный урбанизированный город представляется детьми всех возрастов как воплощенное зло, где происходит нарушение нравственных законов, где гнездятся пороки и грязь: страх, убийство, опасность, корысть, несчастье, обман, злоба и зависть, наркомания, мусор<sup>1</sup> и пр.

*Группе беспризорных детей* (свыше 150 человек) из детского приемника-распределителя г. Москвы тему о добре конкретизировали в «*Добрые профессии*». Детские рисунки и подписи к ним показали, что к добрым профессиям относятся: врачи, пожарные, учителя, артисты, священнослужители и пр., при этом на последнем месте стоят такие профессии как пекарь, художник, ученый, а на одном из первых — клоун в цирке. Наиболее активными оказались дети 11-12 лет, именно этот возраст, вероятно, и наиболее «беспризорный». Интересно, что самые старшие из этих детей — подростки 14-16 лет — в качестве доброй называют профессию... милиционера, степень искренности ответов остается на совести отвечающих.

Подводя итоги этому исследованию, благодаря которому была сформулирована задача выделения признаков (показателей) темы Добра в детских представлениях, определим ее основные содержательные характеристики. **Добро** детьми разных возрастов представляется как:

- *ценное, полезное, практически целесообразное*, связанное с человеческими потребностями, интересами (видимо, отсюда — «нажить добро»): «Добро — это когда людям дают зарплату» (на рисунке мальчика 10 лет птицы клюют зерно), «Мой папа и дедушка построили дачу. Они сделали сарай, дом, посадили овощи и цветы, яблони и другие деревья. Они — добрые люди» (мальчик 11 лет), «Добро — это все положительное, хорошее, полезное для природы и хорошее для человечества».

<sup>1</sup> Все слова — из комментариев детей к рисункам.



- *нужное, обязательное для исполнения* (поведенческий императив), следование моральным нормам и этикету: «Мать должна всегда защищать своих детей, вне зависимости от того, животное это или человек» (девочка 15 лет), «Берегите людей и животных, берегите детей и взрослых, берегите все живое на земле!» (мальчик 8 лет), «Добро это: 1. Делиться со всеми хлебом и давать милостыню. 2. Перестать быть злым. 3. Быть справедливым к людям. 4. Не обижать их» (мальчик 10 лет).
- *гармония, красота, порядок*: «Должна я над цветами наклониться, чтобы увидеть добрые их лица и доброе лицо им показать» (девочка 13 лет), «Доброта — это полная гармония с природой» (мальчик 12 лет), «Не нужно разбрасывать мусор где попало, а класть его в мусорку — тогда наша планета будет чистой и красивой» (девочка 11 лет).
- *благое, нечто идеальное, независимое от полезности*, не носящее утилитарный характер, божественное, связанное с христианскими заповедями: «Человек не всегда платит добром за добро. Но добрый человек чаще всего прощает это и опять готов помочь», «Надо помогать другим, любить других, на зло не отвечать злом, не быть злопамятным, стремиться к хорошему, уважать людей» (мальчик 9 лет).
- *отсутствие зла*: «Доброта — это когда один человек делает другому подарок. Добрый помогает. Не сердится, может пожалеть, не смеется над чужими бедами, не ударит, не обманет» (мальчик 10 лет).

Зло соответственно понимается как противоположность добру, как препятствие жизни, негативное, безнравственное, дисгармоничное.

В завершение — о самих детских рисунках, позволяющих подойти к уяснению общих установок детей по поводу категорий добра и зла. Специфика содержания изобразительного материала рисунков на эти темы у детей конца 90-х годов в сравнении с 80-ми годами отличалась большей бедностью, неразвитостью воображения и графических умений, порой

«штампованностью» элементов рисунка, их частым заимствованием из диснеевских мультфильмов и других теле-образов. Это вообще характерно для детских рисунков последних лет.

## Итоги главы

В детской картине мира как динамической системе пространств отношений: ребенка к миру, взрослым/сверстникам и себе самому существует «вертикальная» плоскость отношений с Творцом и определяющими духовно-нравственными категориями добра и зла. Духовно-нравственное развитие ребенка определяет эффективность воспитания, предполагает развитие всех его сил, сторон, соблюдает иерархический принцип устройства человека, при котором идеальный совершенный человек в нем мог бы раскрыться во всей полноте.

Современная наука и практика образования, признавая реальность духовной основы человека и реальность духовного мира («субъективную реальность», по В.И. Слободчикову), показывает, что духовную жизнь человека нельзя организовать через развитие его психофизических функций; нельзя прийти к духовному только через развитие интеллекта, воли или чувств, хотя духовная жизнь и опосредствована психическим, душевным развитием.

Духовно-нравственная сфера отношений ребенка находит свое воплощение в его картине мира и прежде всего — в рисунке на темы «Самое доброе, хорошее», «Самое злое, плохое», «Что такое добро, и кто такие добрые люди» и пр.

Графические эквиваленты позитивного или негативного нравственного выбора в символическом плане у детей, представленные в 80-х годах в детской картине мира, показали: для большинства детей символика доброго была однозначно предпочтительна. В те годы с возрастом процент детей, ориентированных на графические показатели «плохого, злого», уменьшается, но причины его привлекательности оставались неясными. У детей обоего пола снижался интерес к «плохим, злым» картинкам, символика позитивного оказывалась преобладающей как в изображении, так и в выборе картинок. При этом у девочек в целом была ярче и определенной выражена ориентация на позитивный моральный эталон хорошего, доброго, чем у мальчиков.

При этом для некоторых детей (прежде всего мальчиков 7-8 лет) зло представлялось *весьма привлекательным*: символика смерти, опасности, неблагополучия, асимметрического дис-

комфорта рисовалась и выбиралась ими значительно чаще, чем девочками. Поскольку такие дети характеризуются высокими показателями тревоги, можно предположить, что они наделяют враждебный в их представлении окружающий мир негативными чертами опасности, неблагополучия, дискомфорта.

Понятие «хорошего, доброго» в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте оказывается более размыто, не сформировано и отражает скорее личные симпатии, предпочтения ребенка, тогда, как «плохое, злое» четко определено, в нем более представлены следующие характеристики: графическая символика смерти, опасности, агрессии.

Достаточно выражены некоторые типологические особенности детей, с ориентацией на позитивный, негативный или смешанный нравственный эталон. Дети с позитивной ориентацией характеризуются высокой устойчивостью к искушениям и стабильностью, низкими значениями тревожности, а также социальной активностью и коммуникативностью. Дети с негативной ориентацией характеризуются неспособностью противостоять «дурному влиянию», тревожностью и отстраненностью от мира. Дети со смешанной ориентацией характеризуются низкой психической резистентностью и стабильностью, а также несколько завышенными оценками тревожности и невротизма.

Это значит, чем в большей степени у ребенка сформированы добрые чувства и позитивные нравственные оценки (ориентация на добро как абсолют), тем больше он открыт миру и мир открыт ему самыми светлыми своими сторонами и тем более ребенок психологически и нравственно благополучен. Такие дети характеризуются высокими характеристиками психоэмоционального благополучия, интегрированностью в школьную жизнь, хорошими взаимоотношениями со взрослыми и сверстниками и пр. И напротив: если ребенок сориентирован на темные стороны бытия, в сознании его преобладают негативные образы, тем в большей степени у него выражена готовность к нарушению социальных норм, тем более он незащищен от деструктивных воздействий мира, одинок и тревожен.

Добро детьми разных возрастов представляется как: 1) ценное, полезное, практически целесообразное; 2) нужное, обязательное для исполнения; 3) как гармония, красота, порядок; 4) как благое, нечто идеальное, независимое от полезности, не носящее утилитарный характер, божественное; 5) как отсутствие зла. Вместе с тем, в рисунках и высказываниях детей наличествует смешение добра и зла — как у А.С. Пушкина: «Добро и зло все

стало тенью». В то же время появляется тема безусловного добра, которая представляется в нравственно-духовной плоскости отношений: это Христос — как абсолютное Добро и святые.

### **Вопросы для творческого осмысления и самопроверки**

1. Что такое духовно-нравственное развитие ребенка?
2. Какова роль духовно-нравственного в личностном развитии ребенка?
3. Добро и зло в детской картине мира: как связаны они с половозрастной динамикой и временем, эпохой?
4. Как вы считаете, какими психологическими средствами можно исследовать категорию совести?
5. Согласны ли вы, что «духовную жизнь человека нельзя организовать через развитие его психофических функций, через развитие интеллекта, воли или чувств»? Поясните.

## **Экран как пространство информационной среды в детской картине мира**

Современное человечество вступило, по образному выражению поэта Андрея Вознесенского, в **визуальную эпоху**, в корне меняющую базовые социальные установки миллиардов людей, вынужденных включаться в жизнь информационного общества. Неограниченное господство Экрана в облике таких уже привычных видеомagnитофонов, телевизоров, компьютеров, а теперь уже и сотовых телефонов распространилось не только на сферу бизнеса, политики, экономики, но и вторглось в область сокровенных отношений, семьи, веры, т.е. в сферу человеческого духа, претендуя на роль новой философии, новой религии.

По оценкам экспертов, символом XXI в. станет широкомасштабное телевидение. Возможности этой новейшей технологии, с которой только начинают осваиваться конструкторы, действительно безграничны. Если еще учесть расширение компьютерных сетей, то становится очевидным, что мы, вероятно, стоим на пороге глобальных изменений системы социальных связей, установок, ценностей культуры взрослых, а значит, и детской субкультуры.

### **Проблема воздействия информационной среды на ребенка**

В настоящее время в детской субкультуре происходят изменения, вызывающие растущую озабоченность специалистов. Например, психологами и педагогами всего мира отмечается деградация традиционной детской игры, столь необходимой для психического развития и личностного становления ребенка. Существенным фактором подобных негативных из-

менений оказывается внедрение в современную жизнь «чуда XX века» — средств массовой телеинформации.

Педагогические наблюдения и специальные исследования показали *исключительность воздействия* экранных образов на детское сознание, не только вследствие особых технических эффектов (таких, как эффект Кулешова и пр.), но и в силу повышенной возрастной сензитивности, обуславливающей эффективность формирования социальных установок и мотивацию поведения ребенка.

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

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

*Эрих Фромм* еще в середине 50-х гг. писал об американском обществе: «...вместо того, чтобы дать нам все лучшее, что имеется в литературе и музыке прошлого и настоящего, средства массовой информации и рекламы забивают людям головы мусором, не имеющим ничего общего с реальностью, и садистскими фантазиями, которые любой мало-мальски куль-

*турный человек постыдится смотреть даже время от времени. Умы людей, как юных, так и зрелых подвергаются непрерывному отравлению, а мы бесечно продолжаем игнорировать безнравственность, царящую на экране» [Fromm<sup>1</sup>, 1955, с. 14], — с полным основанием эти слова применимы для России с начала 90-х годов.*

**Эрих Фромм (1900–1980) — немецко-американский психолог, философ, представитель экзистенциальной психологии. В его концепции человека главное — обретение личностью единства с миром и с самой собой через любовь как форму человеческих отношений.**

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

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

<sup>1</sup> Fromm E. The Sane Society, N.Y., 1955.

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

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

В результате нынешней американской киноэкспансии в орбиту западного кино вовлекаются прежде всего юные зрители. Их киноинтересы и вкусы во многом американизируются. Однако американское кино, как известно, изрядно отличается от европейского, а тем более — от традиционного нашего. Что смотрят и что усваивают в кинозалах и дома российские школьники? Как показало исследование начала 90-х годов, «киноменю» школьников оказалось довольно однообразным: каждый третий фильм — боевик, каждый пятый — эротический. Почти все основные персонажи фильмов, которые смотрят школьники, — мужчины, преимущественно



молодые. Женские персонажи встречаются редко — всего 18% фильмов. Они также молоды, но роли им отводятся более пассивные и менее значимые (в большинстве случаев в качестве объектов сексуальных притязаний). Основные персонажи *как бы выпадают из семьи*. Она имеется только у 10% из них. С экрана ребята практически не видят образы семьянина и семьи, мужа и жены, отца и матери.

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

В иерархии ценностных ориентаций героев доминирует секс в различном проявлении — 74% фильмов. Далее следуют: обладание физической силой или оружием как средством добиться своей цели — 40%; деньги, богатство — 14%; месть — 10%; сохранение жизни — 10%. Такие ценности, как дружба, справедливость, достоинство и честь, представлены крайне слабо (соответственно по 3%). Погружение юных зрителей в этот искаженный ценностный мир формирует определенные «скрытые мотивы» поведения. Сексуальное удовольствие может предстать в качестве высшей ценности жизни, «крутая» эротика — как наиважнейший и обязательный мотив обращения к художественному кинопроизведению. Обилие актов насилия в фильмах разных тем и жанров создает впечатление, что ради их показа верстаются все остальные эпизоды и весь фильм в целом. Натурализм экранных зарисовок этих картин усиливает впечатление от изображения, размывает грань между действительностью и вымыслом. Культ силы порой трансформируется в садизм.

Авторы исследования присутствовали при показе американского фильма «Искусство смерти» в видеосалоне, где демонстрировались разные виды убийств. Маньяк заманивает к себе молодых женщин и мужчин, жестоко их истязает, убивает, мучения жертв снимаются на пленку. Весь фильм — чередование эпизодов пыток и убийств с эротикой. Во время сеанса социологи наблюдали за реакцией зала, особенно школьников и дошкольников. Общая эмоциональная атмосфера в зале была гнетущей. Дети пребывали в шоковом состоянии.

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

Детские психиатры и психологи убеждены в следующем:

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

Ужасающая статистика детской и подростковой жестокости в России свидетельствует о правомерности выводов зарубежных ученых: подавляющее большинство несовершеннолетних преступников при выяснении мотивов истязаний, убийств, изнасилований и других преступлений против личности указывали прямо или косвенно на «экранные аналогии».

*Напрашивается неутешительный вывод: современная информационная среда, построенная на антигуманных принципах, в последние годы становится все более и более мощным фактором агрессивного и иного противоправного поведения детей.*

## Экран и становление детской картины мира

Детская картина мира как особая система значений, представлений, отношений ребенка к окружающей среде, другим людям и себе самому в отличие от прежних эпох формируется в условиях «информационного бума» в большей степени под мощным влиянием средств массовой информации со значительным преобладанием визуальных образов теле-, видео- и компьютерного экрана.

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

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

2. Формирующаяся у ребенка психологическая зависимость от Экрана отчуждает его от живого общения со взрослыми, сужает сферу совместной деятельности ребенка и взрослого в семье<sup>1</sup>.

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

4. Экранные образы, запечатлеваясь в сознании, из источника информации превратились в источник *трансформации* картины мира современного ребенка, знаменуя собой пе-

<sup>1</sup> Знаменателен в этой связи анализ детских рисунков «Моя семья», центральным мотивом которых за последние годы становятся телевизор и «видак» — именно они, любовно прорисованные детьми, как правило, занимают центральное место в рисунке, как бы символизируя «домашний очаг», или «членов семьи». При этом технократическое зачастую вытесняет человеческое — реальных членов семьи, людей вообще.

реоценку традиционной системы ценностей и образа жизни. Это следующие духовные подмены:

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

б) конвейер шаблонных приемов и образов порождает китч (пошлость, подделку, безвкусицу) вместо высокой эстетической потребности ребенка в прекрасном;

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

г) ранняя сексуализация и эротизация детского сознания вместо целомудренного отношения к интимной сфере отношений;

д) инокультурные нормы и образцы вместо национальных традиций и ритуалов (например, предприимчивые герои мультфильмов Диснея вместо образов русских сказок);

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

## **Влияние информационной среды на родителей и их детей (анализ данных социально-психологической анкеты)**

Анкеты «Влияние теле-, видео-, компьютерного экрана на психоэмоциональное состояние детей и их родителей» содержали как традиционные для массовых опросов пункты, вроде пола, возраста, вероисповедания, числа детей в семье и т.п., так и ряд психологических вопросов, которые отражали некоторые социальные установки родителей на воспитание, роли медиаобразования, а также восприятие родителями уровня тревож-

ности и депрессии детей. Ряд вопросов анкет для детей и родителей либо прямо дублировали друг друга (к примеру, вопрос о предпочтительном для ребенка подарке), либо позволяли сопоставить вкусы детей и родителей (предпочтение выбора программ телевидения или видеофильмов), либо выявляли степень схожести восприятия одних и тех же фактов, событий или особенностей поведения. Исследование было проведено в середине 90-х годов в московских и подмосковных школах с детьми первых — пятых, седьмых — девярых классов — общим количеством испытуемых — свыше 500 человек.

Оценивая время, которое дети проводят у телевизора, часть родителей *переоценивает* это время у тех детей, кто мало или практически не смотрят телевизор, и *недооценивает* время, проводимое у экрана теми из детей, которые сами указали, что смотрят телевизор не менее 3-4 часов в день, что говорит о *неосведомленности* родителей в аспекте этой проблемы.

Оценивая, какие телепередачи и видеофильмы любят их дети, *родители* в основном *проецируют свои вкусы*. Например, считают, что не только они сами, но и дети предпочитают из видеофильмов комедии. Однако все же замечают, что отношение к телесериалам у детей более прохладное, а мультфильмы, напротив, очень для детей привлекательны.

За компьютером, считают родители, дети проводит 1-2 часа в день (70% ответивших). Отвечая на вопрос о возможных преимуществах компьютера перед другими способами обучения, родители на первое место ставят его как способ отвлечения от улицы и дурных компаний.

*Дети* в проективной ситуации придумать себе самое «страшное» наказание — лишиться чего-то важного в жизни, чаще всего отмечали (65% мальчиков и 90% девочек), что труднее всего им было бы обойтись без общения с родителями. Затем (60%) — без улицы и друзей, затем без любимых книг и без телевизора.

Среди предпочитаемых подарков (если не думать о цене) наиболее часто *дети* называют магнитофон, плеер; девочки красивую одежду, обувь. Затем по частотности упоминания идет компьютер. Только мальчики упоминают снегокат, но-

вую игру для компьютера, игровую приставку, видео. Только девочки назвали много вкусок и сладостей. В разделе другое наиболее часто упоминают животных (собаку и т.п.)

Таким образом, для современных подростков 12-13 и 14 — 15 лет, участвующих в исследовании, традиционные ценности общения со взрослыми (родителями) и сверстниками остаются преобладающими. Несмотря на доступность техники для большинства, «компьютерная» или медиа-ориентация на приобретение оказывается преобладающей, для подарка дети чаще всего выбирают именно технику, а не традиционные подарки типа велосипеда, музыкального инструмента и пр.

Наиболее эффективными средствами для развития, обучения и воспитания детей *родители* считают книги и учебные пособия. Часто упоминаются театры, концерты, музеи, выставки, экскурсии по стране, беседы и рассказы авторитетных взрослых людей, развивающие игры. Только 16,7% упомянули компьютер.

При ответе на вопрос о подарке ребенку (если не думать о цене) *родители* сделали выборы, близкие к выбору детей, достаточно правильно оценив их предпочтения. Половина родителей не согласны с утверждением, что экран это незаменимое средство общения детей и взрослых. Только 14,3% согласились с ним. Остальные затруднились ответить или не дали ответа. При этом 40% родителей согласны с утверждением, что подавляющее большинство экранных образов воспитывает в ребенке дурной эстетический вкус, одновременно столько же родителей с этим не согласны.

Треть *родителей* согласилась с утверждением, что Экран — прекрасное средство обучения детей. Столько же согласилось, что экран помогает поддерживать семейный очаг (!). Согласны с тем, что эротические эпизоды в фильмах подготавливают ребенка к будущей взрослой жизни, 23,8% (!) и не согласны с этим 47,6 %.

Согласны с утверждением, что фильмы, где присутствуют *жестокость и драки, необходимы*, 12% родителей (!?), учитывая при это, что *две трети отвечавших были женщины*. Те же

12% согласны с тем, что насилие, порнография и черная магия на экране не должны быть исключены полностью (?!). В целом ровно треть родителей согласны и ровно треть не согласны с тем, что экран разрушает психику ребенка.

Таким образом, представления родителей и их детей о влиянии экрана как информационной среды существенно отличаются. Родители не только не осведомлены о предпочтениях своих детей, проецируя свои вкусы и пристрастия, но и в нравственном отношении, порой, дети оказываются более строгими и требовательными, например, считают, что безнравственные эпизоды не должны демонстрироваться с экрана.

Для современных подростков 12-13-ти и 14-15-ти лет предпочтительнее инокультурные, прежде всего американские, образцы кино-, теле- и видеопродукции, чем их отечественные аналоги. Однако, судя по ответам на вопросы анкеты, традиционные ценности общения со взрослыми (родителями) и сверстниками остаются преобладающими у подростков перед пассивным времяпрепровождением у экрана. С другой стороны, несмотря на доступность техники для большинства детей (ее наличие в доме), «компьютерная» или медиа-ориентация на приобретение оказывается все же преобладающей: для подарка дети выбирают именно технику, а не традиционные подарки типа игрушек, велосипеда, музыкального инструмента, нарядов и пр. Графический образ Экрана у родителей оказался более благодушно-позитивным, чем у детей. Эти данные находятся в прямом противоречии с известной якобы озабоченностью старшего поколения растущей «телеманией» у детей и общим негативным отношением к Экрану.

Это значит, что прямые, «открытые» вопросы анкеты дают самую поверхностную информацию, часто искаженную и не отвечающую подлинным установкам взрослых. Не исключено, что и дети в своих ответах руководствуются желательностью для взрослых тех или иных ответов, а не реальным положением вещей. Проективная методика здесь, может быть окажется более адекватной.

## Место Экрана в картине мира современного ребенка с помощью проективной методики «Робинзон»

Для выявления ценностных ориентаций современного ребенка в связи с Экраном была разработана *Методика «Робинзон»*.

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

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

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

За приведенными 10 названиями стоят определенные **ценности**: *традиционные* для любой социальной ситуации развития в детской субкультуре, — реализующие *потребность в общении* с родителями и сверстниками (мама, папа, сверстник); *потребность в игре* (игры, игрушки) и *лакомстве* (сладости, мороженое), т.е. *потребность в удовольствии*. Кроме этого, представлены ценности и культурные атрибуты прошлого поколения (родителей) — книги, журналы, радио, отчасти телевизор, за которыми стоит *потребность в познании*,



и наконец, ценности сегодняшнего дня — это прежде всего компьютер, «видак» и отчасти телевизор, т.е. Экран. Каким потребностям отвечает и какие ценности реализует Экран?

**Ценности — нечто жизненно важное для субъекта, группы. Традиционно различаются: терминальные — как идеальные, и инструментальные — как поведенческие. В узком значении — ценности понимаются как духовные идеи.**

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

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

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

Если включить фактор половой принадлежности, то окажется, что, как ни парадоксально, *девочки* более однозначны

в своих выборах, чем мальчики, и хотя все же чаще предпочитают маму (восьмилетки — второклассницы — 66,7% выборов через час, а 13-тилетки — семиклассницы — 75%! через день), все же почему-то половина самых маленьких девочек-семилеток в первую очередь затребовала на необитаемый остров... компьютер (!?), в то время, как маме было отдано лишь 19% выборов; треть девочек захотели видеть маму на другой день, а папу — только через год. Их сверстники-мальчики так же отдали предпочтение сначала компьютеру (37,5%), а на другой день папе и телевизору (по 25% выборов). Если по максимальным выборам в воображаемой временной перспективе построить своеобразную иерархию ценностей детей «робинзонов», то она окажется следующей (см. Табл. 13).

*Таблица 13*  
*Таблица иерархии ценностей детей во временной перспективе*

Место предпочтения ценностей у детей (в % к общему числу выборов)	Семилетние мальчики	Семилетние девочки	15-летние девочки
I (через час)	компьютер — 37.5%	компьютер — 50%	сверстник — 40%
II (через день)	папа и телевизор — по 25%	мама — 33%	телевизор — 40%
III (через неделю)	мама и «видак» — по 25%	книги — 33%	книги — 30%
IV (через месяц)	сладости — 25%	сладости — 33%	радио — 30%
V (через год)	игрушки — 25%	папа — 33%	мама — 30%

Обращают на себя внимание парадоксальные выборы самых маленьких учащихся 2-го класса, проходящих обучение, кстати, с шести лет, — современных технократических ценностей вместо традиционно-детских. Однако сам факт такого противопоставления в сознании детей заставляет задуматься. Ребенок, оказавшись (пусть в воображаемой ситуации) один на необитаемом острове (даже при отсутствии всяких опасностей), выбирает прежде всего для себя то, что более всего ему необходимо — оказывается, это компьютер как максимально отвечающий его потребностям. Почему?

Если рассматривать более укрупненные возрастные

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

Каким образом представлены выделенные нами ценности, за которым стоят определенные *потребности*, в детской субкультуре сегодня в зависимости от половозрастных характеристик детей? Напомним, что это за ценности:

1 — социогенная ценность человеческого общения и взаимодействия (выбор мамы, папы и сверстника),

2 — гедонистическая ценность удовольствия от игрушек и лакомств (выбор игрушек, игр, сладостей и мороженого),

3 — ценность познания, узнавания нового (выбор книг, журналов, газет и радио),

4 — ценность Экрана (выбор телевизора, «видика», компьютера).

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

Гедонистическая ценность лакомства и беззаботных игр оказывается *наименее выражена* для всех возрастов и равномерно снижается от семилеток к пятнадцатилетним, в то время как ценность печатного слова и радио повышается с возрастом.

Технократическая ценность Экрана, содержание которой для нас остается загадкой, приобретает максимальное значение в самом нежном возрасте — у второклассников и *преобладает над всеми другими ценностями* в этом возрасте (!?)

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

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

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

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

В третьих, Экран является конструктором «новой морали», новых этических норм, далеких от нравственных ценностей и христианских заповедей.

В начале третьего тысячелетия мы действительно стоим на пороге глобальных изменений системы социальных связей, установок, ценностей. Важнейшим фактором этих изменений оказывается Экран — теле-, видео-, компьютерный. Экран как абстрактный взрослый (*совокупный субъект*) активно осуществляет «телеэкранную социализацию», трансформирует детскую картину мира, постепенно вытесняя тра-

## Первичные предпочтения всех детей («Робинзоны» хотели бы через час)

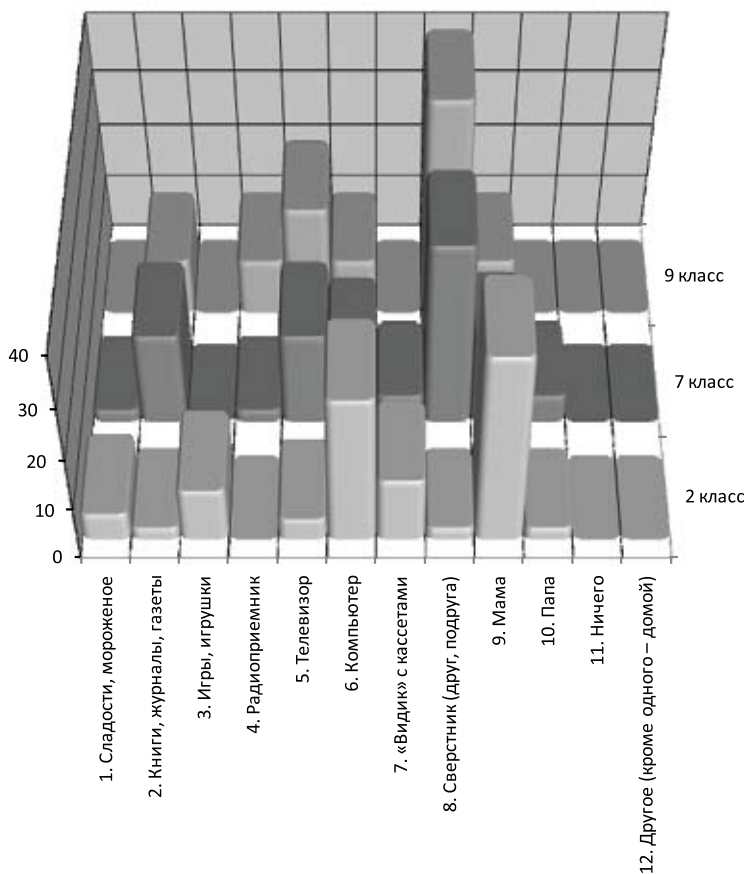


Рис.22

диционные формы и институты социализации современного ребенка, порождая квази-отношения вместо гуманных отношений к миру.

Возникает необходимость рассмотрения отношений ребенка к предметному миру и своего места в нем как проблемы формирования его гуманных отношений, адекватного образа мира, *гармоничной картины мира* как упорядоченной системы представлений, знаний, ценностных ориентаций ребенка к окружающей его среде — предметной и социальной.

\* \* \*

Социальная ситуация развития современного Детства отличается высоким накалом драматизма и прежде всего в сфере нравственно-духовного здоровья, критериями которого являются проявление *гуманных отношений* ребенка как совокупности его гармоничных отношений к предметному миру, другим людям (взрослым и сверстникам) и себе самому; наличие светлой оптимистической детской *картины (образа) мира*, субъективного *психоэмоционального благополучия*, радостного мироощущения и *веры в будущее*.

Следует констатировать существенные изменения в конце 90-х г. социальной ситуации развития ребенка — системы отношений ребенка к миру, другим людям и себе самому. В первую очередь это касается проявления межличностных гуманных отношений внутри детской группы, отношений, при которых другой человек, сверстник, является ценностью, и его переживания приобретают для ребенка личностный смысл, побуждающий к проявлениям сострадания его неудачам и сорадования его успехам. Без таких отношений невозможно адекватное личностное развитие ребенка и его становление в обществе.

В силу изменения ориентации воспитания с коллективистской на индивидуалистскую модель, ослабления игровых интерактивных форм совместной деятельности (построенных по формуле «один за всех и все за одного») в пользу коактивных ее форм (в соответствии с формулой «рядом, но не вместе»), и других факторов социального, политического и психологического планов приходится признать заметную **дегуманизацию** отношений в детской среде. Это выражается в крайних формах: в росте детской жестокости и подростковой

преступности, а также общей криминализации детской субкультуры — ее языка, игровых форм общения, общих установок

Важнейшими факторами растущего психологического духовного неблагополучия ребенка являются разрушение существовавших на протяжении тысячелетий естественных институтов социализации — *семьи и детского сообщества, изменение нравственно-психологического климата в обществе, влияние средств массовой информации и др.*

Во второй половине XX века детство начинает наделяться особыми правами в обществе : принятие Международных документов об охране детства, такие явления, как детская дипломатия, детские конгрессы и форумы, детское кино, творческие выставки и пр.; изменение статуса ребенка в семье, появление «детоцентризма» как ценностной ориентации взрослых; яркие проявления в культуре взрослых выраженных «детских» мотивов, образов, форм поведения (изобразительное искусство, литература, телевидение, шоу- бизнес и пр.). Все эти моменты и тенденции свидетельствуют о том, что *«мы вступаем в период, новый для истории, когда молодежь с ее префигуративным схватыванием еще неизвестного будущего наделяется новыми правами»* [Мид<sup>1</sup>, с. 321].

Дети сегодня ориентированы в большей степени на ценности и нормы сверстников, чем 30 и даже 10 лет назад: уже не только подростки, но и младшие школьники и даже старшие дошкольники все чаще предпочитают ценности равных себе. Это связано, с одной стороны, с «культурным взрывом» последних десятилетий, крушением идеалов, нравственных ориентиров и, с другой, — с кризисом семьи, потерей традиционного авторитета родителей, учителей, взрослых вообще.

Личностное становление современного ребенка происходит под все возрастающим влиянием информационной среды и прежде всего Экрана — телевизионного, видео и компьютерного. Экран как генерированный «совокупный» взрослый трансформирует детскую картину мира в направ-

<sup>1</sup> Мид М. Культура и мир детства. М., 1988.

лениях: меркантилизации детского сознания, его вестернизации, сексуализации, танатизации и демонизации.

Устранение негативных факторов современной социальной ситуации развития детства представляется в направлениях гуманизации отношений ребенка с миром посредством создания игровых и образовательных пространств на основе таких форм совместной деятельности, которые способствуют проявлениям сострадания и сорадования ребенка, а также в организации деятельности детских общественных и творческих организаций — по сути в *воссоздании различных форм детской субкультуры*, которая дает ребенку защиту от негативного влияния агрессивной среды, повышает уровень его психоэмоционального и нравственно-духовного благополучия.

## Итоги главы

Экран как воплощение информационной среды является важнейшим агентом социализации в современной социальной ситуации развития ребенка. В настоящее время почти во всех странах мира существует проблема воздействия Экрана (телевизионного, видео и компьютерного) на психическое развитие и личность ребенка. Современная цивилизация по сути своей навязала ребенку Экран в качестве и средства развлечения и обучения, но более всего — как средство его отвлечения от взрослых.

В социальной психологии детства используются разнообразные методические средства, позволяющие с различных сторон проанализировать отношение к Экрану как информационной среде в картине мира современного ребенка. Это традиционная анкета социологического плана, дополненная визуальными средствами, что позволило сопоставить вербальные ответы с графическими символами — с одной стороны и увидеть различия/сходства представлений о месте Экрана в жизни современного ребенка у самого ребенка и его родителей.

Судя по ответам на вопросы анкеты, проведенной в середине 90-х годов, традиционные ценности общения со взрослыми (родителями) и сверстниками остаются преобладающими у подростков перед пассивным времяпрепровождением у экрана. С другой стороны, несмотря на доступность техники для большинства детей сегодня, особенно в крупных городах, «компьютерная»



или медиа-ориентация на приобретение оказывается все же преобладающей : для подарка дети выбирают именно технику, а не традиционные подарки типа игрушек, велосипеда, музыкального инструмента и пр..

В то же время образ Экрана у родителей оказался более благодушно-позитивным, чем у детей, что оказывается в прямом противоречии с бытующим мнением о тревоге старшего поколения по поводу растущей «телеманией» у детей и негативным отношением общества к Экрану. Компьютер для родителей — прежде всего средство отвлечения от «дурных компаний». Родители показали значительную неосведомленность о визуальных пристрастиях своих детей, времени, затраченном на Экран и продемонстрировали проекцию своих вкусов по поводу содержания просмотра и программ. Кроме того, не все родители считают, что порнография и насилие должны быть исключены с экрана, а некоторые мамы высказались за необходимость показа драк и жестокости с экрана в качестве средства воспитания.

В те же 90-е годы данные проективной методики «Робинзон», представляющей выбор ценностей, свидетельствуют о том, что в целом *потребность в человеческом общении оказывается преобладающей ценностью для подростков* — семиклассников (с акцентом на потребности в общении *со сверстниками*), в то же время для второклассников несколько ниже и — с акцентом на общении со взрослыми — *родителями*. Самыми низкими показателями являются показатели девятиклассников (для них оказывается более высокой *ценность познания*), причем менее всего пятнадцатилетние испытывают потребность в общении со своими отцами. Гедонистическая *ценность лакомства и беззаботных игр* оказывается для всех возрастов и равномерно *снижается* от семилеток к пятнадцатилетним, в то время как ценность печатного слова и радио *повышается* с возрастом.

*Ценность Экрана*, содержание которой остается загадкой, приобретает максимальное значение в самом нежном возрасте — у второклассников и *преобладает над всеми другими ценностями* в этом возрасте (!?), т.е. подростки значительно отличаются от младших школьников в приверженности к Экрану, следовательно, за короткий срок (5 — 6 лет) произошли существенные сдвиги в ценностных ориентациях детей в конце XX века: от традиционных — к технократическим.

Если говорить обобщенно о половой дифференциации в данном исследовании, то оказывается, что женский пол (*девочки/девушки*) в целом *более активно*, чем мужской, выражает свои

потребности (гедонистические, познавательные, социогенные, коммуникативные) и более четко обозначает ценность общения и взаимодействия, в особенности с мамой, в то время мужской пол (*мальчики/юноши*) обнаруживает большую приверженность к *технократическим ценностям* Экрана, однако почему-то половина самых маленьких девочек-семилеток высказывают потребность прежде всего в компьютере, и лишь затем в общении с мамой. Эти парадоксальные данные свидетельствуют, на наш взгляд, о существенных трансформациях в детской картине мира в конце XX века.

Экран как информационная среда — это целая система глобального воздействия на многомиллионную детскую аудиторию, он, во-первых, несет с собой *изменения в системе ценностей* — живое человеческое, непосредственное уступает место технократическому, опосредствованному (через Экран) общению и обучению, трансформируются базовые потребности ребенка, такие, как потребность в игре и общении со взрослым и сверстником. Во-вторых, Экран посредством оптических эффектов, клиповости и других приемов *трансформирует традиционную детскую картину мира* в иную (виртуальную) реальность. Можно сказать, что посредством Экрана ребенок как бы *экранируется* от реального мира. В третьих, информационная среда по сути *заменяет традиционную социализацию семьи* — «телеэкранной социализацией», конструирующей «новую мораль», новые этические нормы, весьма далекие от общечеловеческих нравственных образцов и духовных ценностей.

В настоящее время возникает необходимость рассмотрения отношений ребенка к предметному миру и своего места в нем как проблемы формирования гуманных отношений, адекватного образа мира, *гармоничной картины мира* как упорядоченной системы представлений, знаний, отношений ребенка к окружающей его среде — предметной и социальной.

### **Вопросы для творческого осмысления и самопроверки**

1. Каковы составляющие информационного пространства? Место информационной среды в детской картине мира.
2. Тенденции воздействия визуальных «экранных» образов на ребенка?
3. В чем психологический смысл методики «Робинзон»? Что она дает в сравнении с анкетами?
4. Политолог и философ А. Новиков назвал телевидение

Драконом Будущего: «*Станет ли ТВ новой религией. Новой идеологией — Драконом Будущего? То, что мы видим сейчас, есть лишь чешуи этого грядущего Дракона. Мы весело играем ими, катаемся на компьютерных горках виртуальной реальности, не сознавая размеров этого чудовища, не видя его лика, не ведая его предназначения...*». Согласны ли вы с этими опасениями?

## Заключение по IV разделу

В детской субкультуре существует особая система значений, представлений, отношений ребенка — это детская картина мира, имеющая образно-визуальную природу и представляющая собой систему графических и цветовых значений, семантика которых культурно обусловлена. Она основана на социогенетических инвариантах, которые в свою очередь могут быть зафиксированы в детском рисунке в форме визуальных архетипических, социотипических и стереотипических образов.

В русле социальной психологии детства предлагается подход и методология преимущественно невербального характера, позволяющая осуществить диагностику отношений ребенка к миру, к другим людям и себе самому с помощью метода визуальной социопсихологии, суть которого в использовании выделенных культурных символов, знаков, схем как показателей смысловых отношений человека к тем или иным сторонам бытия. Реализация метода визуальной социопсихологии была осуществлена в разработке графических критериев диагностических рисунков «Мой класс», «Я через 10 лет» и др., а также в создании графических методик, типа «Руны».

Детская картина мира представляет собой совокупность различных взаимопересекающихся сфер, социально-психологических смысловых пространств, раскрывающих отношения ребенка в системе «Я — МИР»: это пространство окружающей среды, социальное пространство взрослых и сверстников, моральное пространство (категории добра и зла) и пространство представлений о себе и мире в будущем.

В 80-х — 90-х годах XX века в контексте пространства окружающей среды центральное место занимает символика опасности/безопасности, которая связана с отношением к таким современным техногенным явлениям, как атомные электростанции. Исследование представлений детей об атомных электростанциях, начатое до Чернобыльской аварии, показало эмоционально негативное к АЭС отношение детей разных возрастов. Это отношение четко выражено в визуальной форме рисунка и в вербальных высказываниях детей, причем последние оказались много беднее графических. «Детское общественное мнение» по поводу АЭС представлено архетипической символикой опасности и смерти, сходной с представленными в разных культурах, мифах и сказаниях картинами землетрясений, пожаров, извержений вулканов и других вселенских катастроф.

Нравственное пространство в детской картине мира — отношение детей дошкольного — мл школьного возраста к основным нравственным категориям добра и зла («доброму-хорошему и злему-плохому») оказалось достаточно размыто и индивидуализировано. Категории добра и зла имеют у детей выраженные графические компоненты, при этом для мальчиков 7-8 лет зло зачастую представляется весьма привлекательным: символика смерти, опасности неблагополучия, асимметрического дискомфорта рисуется и выбирается ими значительно чаще, чем девочками. Поскольку такие дети характеризуются высокими показателями тревоги, можно предположить, что они наделяют враждебный в их представлении окружающий мир негативными чертами опасности, неблагополучия, дискомфорта. С возрастом число детей, ориентированных на графические показатели «плохого, злого», уменьшается.

Представления *о своем будущем в картине мира ребенка* — это наиболее позитивный образ для всех групп детей, свидетельствующий об общем оптимистическом настрое детей начала 90-х годов. Если мальчики представляли свое будущее в основном в профессиональной сфере и частично в сфере индивидуальных качеств (большой рост, физическая сила), то девочек максимально волновали они сами, прежде всего их внешние данные,

одежда и будущие семейные отношения. Повторное исследование (в конце 90-х годов) показало изменения графических презентаций детей в направлениях: индивидуализации собственного Я, особенно у мальчиков — в культивировании физической силы, с порой, достаточно выраженным криминальным оттенком, а у девочек — активной рост профессионализации, начиная с семилетнего возраста, при резком снижении семейной ориентации для всех возрастов.

Детская субкультура, обладая неисчерпаемым потенциалом вариантов становления личности, в современных условиях приобретает значение поискового механизма новых направлений развития общества. Детское общественное мнение — общественное мнение завтрашнего дня — демонстрирует необходимость обращения к анализу картины изменяющегося мира в детском сознании для нашего понимания настоящего и прогнозирования будущего.

Центральной составляющей детской картины мира является социальное пространство взрослых и сверстников. Специфика социальной жизни ребенка, находящегося одновременно в двух мирах — мире взрослом и мире детей, требует учета этого обстоятельства и в плане значимости для ребенка каждого из этих миров на протяжении всего онтогенеза. В связи с этим особое значение для понимания сложного процесса социального развития личности приобретает вопрос об отношениях ребенка с группами взрослых и группами сверстников в ходе онтогенеза, т.е. встает вопрос о локусе ориентации .

Динамика локуса ориентации — есть характеристика изменения в онтогенезе личностной значимости (референтности) для ребенка социального пространства сверстников и взрослых в детской картине мира.

Социальное пространство отношений в семье и школе воспринимается детьми, как разделенное на две части — отношения со взрослыми и отношения со сверстниками. При этом отношения со сверстниками воспринимаются эмоционально более позитивно. Графические презентации пространства социальной группы изменяются с возрастом де-

тей: от закрытого и замкнутого у пяти — шестилетних детей к свободному и открытому у восьмилеток, т.е. образ социальной группы как «Мира за изгородью» уступает место образу группы, «открытой миру». Однако в рисунке семьи по сравнению с рисунками детсадовской группы и школьного класса к восьми годам «человеческое пространство» теснит «пространство вещей». В последние годы эта тенденция возрастает.

Возрастная динамика локуса ориентации ребенка на разные социальные группы у ребенка-дошкольника оказывается преимущественно в «наклонной плоскости» отношений, он действительно предпочитает группу взрослых как наиболее адекватную для него при решении жизненно важных задач. Однако существует определенный круг проблем, которые дошкольник предпочитает решать только совместно со сверстниками, ориентируясь на их мнение и оценку, это происходит тогда, когда изменяется социальная позиция ребенка, из зависимого он становится активно помогающим. В проксимической ситуации активного моделирования ребенком своего социального пространства, символического конструирования «идеальной» социальной группы ребенок формирует для себя гетерогенную по возрасту группу, и в ней преобладают сверстники, которые располагаются им в непосредственной близости от него.

Графические презентации взрослых (учителей, воспитателей) несут информацию о степени значимости детской группы для взрослого, от того, в какой степени социальная группа как живой организм представлена в его сознании, и в какой степени педагог «видит» каждого ребенка в ней. От этого зависит в конечном счете и психологический климат доброжелательности и творчества в группе — с одной стороны, и субъективная значимость данной социальной группы для ребенка — с другой.

Детская картина мира в последние десятилетия формируется под мощным влиянием информационной среды и прежде всего Экрана — телевизионного, видео- и компьютерного. Влияние Экрана на трансформации детской картины

мира особенно рельефно проявляется в детских рисунках, в которых часто независимо от заданной темы выступают запечатленные в сознании ребенка телеэкранные образы. Представленность Экрана в детской картине мира и его влияние обратно пропорциональны возрасту детей, т.е. чем младше ребенок, тем выше его «захваченность» Экраном.

Отношение к Экрану родителей в конце 90-х годов оказалось более благодушно-позитивным, чем у детей, причем взрослые показали значительную неосведомленность о визуальных пристрастиях своих детей, часть родителей, преимущественно мамы, высказались за необходимость показа драк и жестокости с экрана в качестве средства воспитания. Компьютер для родителей — прежде всего средство отвлечения ребенка от «дурных компаний».

Ценностные ориентации детей в целом лежат в области традиционных ценностей (познавательных, коммуникативных), однако технократическая ценность Экрана противостоит другим у самых маленьких семилетних второклассников и преобладает над всеми другими ценностями в этом возрасте, что говорит о существенных сдвигах в ценностных ориентациях детей в последние несколько лет.

Половая дифференциация оказывает влияние на ценностные ориентации детей: девочки/девушки в целом более активно выражают свои потребности (гедонистические, познавательные, социогенно-коммуникативные) и более четко обозначают ценность общения и взаимодействия, в особенности с мамой, в то время мальчики/юноши обнаруживают большую приверженность к технократическим ценностям Экрана, однако половина самых маленьких девочек-семилеток высказывают потребность прежде всего в компьютере, и лишь затем в общении с мамой.

Таким образом, Экран как абстрактный взрослый (*со-вокупный субъект*) активно осуществляет «телеэкрannую социализацию», трансформирует детскую картину мира, постепенно вытесняя традиционные формы и институты социализации современного ребенка, порождая, зачастую, квази-отношения вместо гуманных отношений к миру.

\* \* \*

Во все века катаклизмы эпохи оставляли в детском сознании свой неизгладимый след, но мир принадлежал взрослым и до «золотого века детства» было далеко. И по сей день, становясь невольными участниками, а порой и жертвами бурных событий века, дети оказываются «безмолвствующим большинством», когда дело касается активного предвосхищения этих событий, поскольку в опросах общественного мнения отсутствует категория граждан до 18 лет<sup>1</sup>. Это происходит не только в силу бытующих представлений о неспособности ребенка к серьезному анализу социальной жизни (действительно, что могут понимать дети в экономике и политике?), но и в силу неадекватности существующих методов такого анализа на детском материале (здесь социологические анкеты мало что дадут).

Однако подобно тому, как «безмолвствующее большинство» городских низов и сельской общины Средневековья заговорило в трудах известного культуролога А.Я. Гуревича на языке жестов, ритуалов, обычаев и суеверий, «безмолвствующее большинство» маленьких способно заговорить языком символов и знаков, «чтобы донести до нас хотя бы частицу своего духовного универсума» [Гуревич, 1989. с.114-135]. Можно сказать, что именно в детском сознании *«раскрывается то, о чем изучаемая историческая эпоха вовсе и не собиралась, да и не была в состоянии обещать сообщить, и эти невольные послания, не отфильтрованные и не процензурированные в умах тех, кто их отправил, тем самым лишенные намеренной тенденциозности, — в них эпоха, помимо собственной воли «проговаривается» о самой себе, о своих секретах... На этом уровне удастся расслышать такое, О ЧЕМ НЕЛЬЗЯ УЗНАТЬ НА УРОВНЕ СОЗНАТЕЛЬНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ»* [Гуревич<sup>2</sup>, с. 115] (выделено мною. — В.А.).

<sup>1</sup> Согласно данным ООН, больше половины всего человечества — дети, не имеющие реальных прав, — «молчащее, безмолвствующее большинство». В принятой Международной Конвенции о правах ребенка ребенком признается «каждое человеческое существо до достижения 18-летнего возраста»

<sup>2</sup> Гуревич А.Я. Проблемы средневековой народной культуры. М, 1981.



Проведенный социально-психологический и социогенетический анализ детской картины мира позволяет обнаружить в детской субкультуре *прогностическую способность* — на уровне предчувствия, предвосхищения увидеть тенденции развития того или иного явления или ситуации. Такой анализ детского общественного мнения способен, подобно компасу, показать тенденции развития общественных настроений в регионе, стране, мире; социально-психологическую атмосферу в целом.

## Заключение по пособию

Предлагаемое пособие посвящено анализу феномена детства в истории культуры и современности в контексте генезиса отношений ребенка с миром — предметным и социальным.

Структура пособия определена логикой и контекстом четырех уровней *системно-научной методологии*. **В первой** части обозначены основные системообразующие линии социальной психологии детства, определены ее центральные категории и понятия, сформулирован предмет и методологические принципы, поэтапно раскрываемые в последующих главах. **Во второй** части реализуется социогенетический подход к анализу отношений ребенка в семье и детском сообществе в социокультурном аспекте. **Третья часть** посвящена исследованиям онтогенетических закономерностей и динамики отношений в детских группах на примере гуманных отношений. **Четвертая часть** представляет собой реализацию новых методических решений в контексте изучения картины мира ребенка как пространства его отношений в детской субкультуре.

Пособие состоит из введения, четырех разделов и 15 глав, Заключения, а также Приложения, включающего список рекомендованной литературы, общих выводов «Основные положения социальной психологии детства», словаря используемых терминов и понятий, а также программы дисциплины.

Изменение статуса детства в обществе, зафиксированного в международных документах, а также все увеличивающийся разрыв между богатством эмпирических фактов о ребенке в рамках естественнонаучных и гуманитарных дисциплин, с одной стороны, и отсутствие общего методологического подхода к анализу детства — с другой, требуют нового интегрирующего подхода к анализу детства как развивающегося феномена в культуре и обществе. Они побуждают осуществить междисциплинарный синтез проблемы детства в трехмерной системе координат — возраста, истории, культуры.

Потребность в такого рода осмыслении назрела как внутри многих научных дисциплин (биологии, генетики, медицины, демографии, этнологии, истории, педагогики и др.), так и внутри самой психологии, где представители, возрастной, социальной психологии, психологии личности, ранее работавшие относительно автономно друг от друга, в последние десятилетия пытаются разрушить «ведомственные» границы и приступить к решению задачи междисциплинарного синтеза (это — Р.Заззо, С.Московичи, А.В.Петровский, В.И.Слободчиков, Р.Харре, Д.Б.Эльконин, Э.Эриксон и др.).

Необходимость рассмотрения современного ребенка в весьма драматичной социальной ситуации развития в его целостности связей с культурой обусловлена все усложняющимися задачами воспитания и почти неизведанностью феноменов детской субкультуры, которые позволяют понять не только традиционные формы и способы регуляции отношений в детских группах, но и содержательные их трансформации в детской среде в последние десятилетия. Эти задачи, стоящие перед современным обществом, встают как гуманитарная проблема повышения психологического и духовно-нравственного здоровья подрастающего поколения, гармонизации внутрисемейных связей, гуманизации жизнедеятельности детских сообществ и т.п..

Предлагаемый подход, обозначенный как **социальная психология детства**, является одним из возможных путей решения данной научной и социально значимой проблемы. Он задает объемное видение ребенка, предстоящего не только в исто-

рико-культурных и возрастных координатах, но и действующего в определенных социально-психологических структурах: общностях, группах, сообществах различной степени значимости.

*Социальная психология детства* представляет собой предметную область — междисциплинарное направление исследований детства как развивающегося психосоциокультурного феномена. Ее предметом являются отношения ребенка, опосредствованные совместной деятельностью с другими (взрослыми и сверстниками), и закономерности их проявления в конкретно-исторической социальной ситуации развития.

Именно категория **отношение** представляет собой отвечающую задачам и наиболее приемлемую для разработки предмета социальной психологии детства — целостную в системном плане и индивидуализированную категорию, вбирающую в себя как социальное качество связей личности с другими людьми, так и субъективные предпочтения и установки по поводу явлений, событий, ценностей бытия.

Важнейшей формой существования отношений является *психологическое пространство*, т.е. протяженность, структурность, место его осуществления. Нами выделены и экспериментально проанализированы (с различной степенью глубины и тщательности) следующие *плоскости отношений ребенка* в мире. Горизонтальная, в которой отношения осуществляются «на равных» и к относительно равным субъектам — это *сверстники* (дети, в пределах возрастной категории, определяемой ребенком). Наклонная плоскость отношений представлена *взрослыми*, теми, кого ребенок причисляет к таковым или взрослыми «вообще». Это могут быть и более старшие дети, либо даже ровесники ребенка, имеющие признанный в обществе более высокий статус, например, дети, прошедшие инициацию в традиционных культурах. Вертикальная плоскость представляет собой наименее изученный и наиболее сокрытый для исследователя пласт *духовно-нравственных* отношений (Ребенок — Творец), определяющих становление категории совести в сознании ребенка и задающих моральное пространство представлений о

добрее и злее. Панорамная плоскость отношений представлена окружающей ребенка средой, меняющейся с возрастом (от размеров вытянутой руки в младенчестве — до космических расстояний в юности) и обусловленной историко-культурными представлениями (сформированной картиной мира), а также региональными особенностями местности, географическим ландшафтом и пр. Кроме этих открытых, сформированных исторически, существует ограниченное пространство отношений с миром, которое имеет, например, тяжело больной ребенок или современный ребенок, отрезанный от всего мира виртуальной плоскостью Экрана — телевизионного и компьютерного — это экранная плоскость отношений с информационной средой.

Другой важнейшей формой онтологии отношений является *время*. Отношения, переживаемые ребенком, рассматриваются в трех временных формах: прошлого, настоящего и будущего. Отношения имеют собственную модальность выражения — эмоционально-ценностный аспект, выступающий в стремлении к *гуманизации* связей личности с миром.

*Методы исследования* многогранной феноменологии отношений ребенка в мире отвечали задачам социальной психологии детства и наряду с такими широко используемыми в современной психологии развития методами, как наблюдение, беседа, анкетирование, социометрия, рисуночные тесты, референтометрия и пр., был разработан и использован методический инструментарий, опирающийся на принципы: экологической валидности, принцип смены социальной позиции в совместной деятельности; принцип построения детской картины мира, реализованный в методе визуальной социопсихологии, суть которого состоит в использовании социокультурных изображений в качестве своеобразного графического алфавита. Реализация метода визуальной социопсихологии была осуществлена посредством разработки графических критериев диагностики детских рисунков, создания методик — матриц с архетипическими, стереотипическими и социотипическими изображениями культурных символов, знаков, схем. Кроме того, были созданы экспе-

риментальные игровые ситуации, фиксирующие различные компоненты детской картины мира, а также методы определения локуса ориентации ребенка на социальную группу. Основным методом анализа социогенетического материала был метод исторической реконструкции.

Новые технологии исследования и методический инструментарий, адекватный задачам социальной психологии детства, позволяет преодолеть традиционную «робинзонаду» изучения отношений ребенка с миром и приблизиться к объемному и целостному видению феномена современного детства как результата социогенеза детско-взрослых отношений.

Системообразующим основанием исследования является принцип деятельностного опосредствования, который являет собой тот методологический узел, который связывает и взаимодополняет в социальной психологии детства важнейшие области психологической науки — общепсихологическое понимание человека с социально-психологическим и генетическим подходами.

Генезис отношений ребенка в культуре и обществе определяется двумя основными социокультурными институтами, за которыми стоят две значимые для ребенка социальные группы — семья и детское сообщество.

Проведенный социогенетический анализ показал, что эволюция нуклеарной *семьи* в России осуществляется в направлении изменения семейных ценностных ориентаций взрослых и статуса ребенка: от полного подчинения воле родителей — к отношениям паритетности и «детоцентризму». Другим равноправным институтом выступает детское сообщество.

Детское сообщество является носителем *детской субкультуры* — смыслового пространства ценностей, способов деятельности, форм общения и пр., осуществляемых в детских группах относительно независимо от взрослых на протяжении всего социогенеза. Она проявляется в социокультурных инвариантах, таких, как детский фольклор, детское законодательство, традиционная игра, табуирование личных имен (прозвища) и др., а также в визуальных архетипических формах, сохраняющих свою стабильность на протяжении

длительного исторического периода и передающихся из поколения в поколение детей. Детская субкультура выполняет следующие *функции*: социализирующую (основным агентом социализации выступает группа сверстников); психотерапевтическую (здесь важное значение принадлежит детскому фольклору); культуроохранительную (в недрах детской субкультуры сохраняются жанры, устные тексты, обряды и ритуалы пр., утраченные современной цивилизацией) и прогностическую, ориентированную на будущее.

Важнейшей составляющей детской субкультуры являются игра и игрушка. Игрушка — одна из фундаментальных универсалий человеческого бытия, служащая для передачи ценностей культуры и опыта поколений. Она является орудием социализации, своеобразным звеном между ребенком и предметным миром, а также частью детской игровой реальности.

В пространстве детской субкультуры ребенок вступает в *зону вариативного развития* (ЗВР) в режиме диалога с различными стратегиями поведения, иными логиками мышления, моральными представлениями, языками. Смысл ЗВР состоит в открытости ребенка к восприятию других культурных традиций, в установлении им связи со всеобщностью культуры через собственное творчество, фольклор, мифологию, традиционную игру. Если семья и вообще взрослый осуществляет зону ближайшего развития (ЗБР) как культурно-предпочитаемую стратегию поведения, то детская группа через ЗВР обеспечивает, с одной стороны, ориентацию на утраченные, забытые формы культуры, а с другой, — прогнозирует новые пути ее развития. Проблематизируя и переосмысляя историческое наследие взрослых, детская субкультура высвечивает точки роста общечеловеческой культуры.

Отношения ребенка в процессе своего развития способны принимать форму *гуманных отношений* — ценностного образования связей ребенка с миром, переживаемых им как сострадание и сорадование и реализуемых в актах содействия, защиты, помощи. Эмпирическим референтом гуманного отношения к сверстнику выступает коллективистская (солидарная) иденти-

фикация, которая в детской группе возникает на рубеже 6-го и 7-го годов жизни ребенка, благодаря совместной деятельности интерактивного типа и смене социальной позиции.

Как показали исследования, генезис гуманных отношений ребенка подчинен общепсихологической закономерности развития высших форм поведения (открытому Л.С.Выготским и А.Н.Леонтьевым закону «параллелограмма развития»); закономерности, которая свидетельствует о единой системе перехода от непосредственных форм и способов поведения к опосредствованным возникающим в процессе культурного развития формам.

В процессе совместной деятельности происходит поуровневое структурирование целостной системы отношений в детской группе — *в функционально-ролевые, эмоционально-оценочные и личностно-смысловые связи* между детьми, причем последние обладают определенной независимостью от непосредственных эмоциональных предпочтений, порой меняя их знак на противоположный. Если дошкольники и младшие школьники одинаково склонны проявлять гуманное отношение вне зависимости от высокого/низкого социометрического статуса (для них важна сама структура совместной деятельности), то для подростков, особенно в 12-13 лет, субъективные предпочтения/отвержения, переходя в личностно-смысловой план, сами по себе начинают определять характер совместной деятельности детей.

Динамика проявлений гуманного отношения детей в группах связана с половозрастными характеристиками, при этом *половая дифференциация* обусловлена влиянием историко-культурных напластований. Мальчики/девочки на каждом возрастном этапе по-разному оказываются чувствительны к определенным аспектам совместной деятельности: к степени ее совместности (интерактивной/коактивной), форме санкционирования (наказания/награды), самому факту наличия/отсутствия группы. Причиной обнаруженных различий является не половая принадлежность, взятая сама по себе, а те различия в социальной позиции, которые заданы исторически сложившимися в культуре формами взаимодействия у

мужчин и женщин и полоролевыми стереотипами поведения, нашедшими свое отражение в поведении современных детей.

Система многообразных отношений ребенка порождает *детскую картину мира* как совокупность знаний, представлений, смыслов, реализуемых в образно-визуальных моделях, т.е. социально-психологических пространствах, представляющих систему графических и цветовых значений, семантика которых культурно обусловлена. Визуализация картины мира через детский рисунок — это освоение ребенком первичных символов, универсальных форм бытия, раскрывающих его отношения к различным сторонам жизни: окружающей среде, взрослым и сверстникам, представлениям о себе, своем будущем и перспективам мира.

Центральной составляющей детской картины мира является социальное пространство взрослых/сверстников, вопрос об отношениях ребенка с каждым из них связан с понятием *локуса ориентации* — динамического свойства группы (или лиц) выступать субъектом влияния на развитие личности ребенка в разные периоды детства. Перемещаясь в ходе онтогенеза, локус ориентации, начиная со старшего дошкольного возраста, способен фиксироваться в горизонтальной плоскости отношений со сверстниками (при условии изменения социальной позиции ребенка с зависимой на активно помогающую, при символическом конструировании им «идеальной» социальной группы). В современной историко-культурной ситуации неопределенности, при которой расшатываются традиционные механизмы передачи знаний и нравственных ценностей, дети все в большей степени начинают ориентироваться на продвинутых сверстников.

В контексте пространства *окружающей среды* центральное место занимает символика опасности/безопасности, которая связана с различными природными (стихийные бедствия), социальными (вооруженные конфликты), техногенными (взрывы, пожары и пр.) катаклизмами. Современный мир в восприятии ребенка полон опасностями, и прежде всего техногенного происхождения. Начатое еще до Чернобыльской аварии исследование «Детского общественного мнения»



по поводу АЭС выражено в онтогенезе преимущественно архетипической символикой опасности, сходной с обозначенными в разных культурах картинами природных катастроф — извержениями вулканов, пожарами.

Вертикальная плоскость в детской картине мира — отношение детей различных возрастов к первичным *духовно-нравственным категориям добра и зла* — имеет выраженные графические компоненты и индивидуальные различия в выборе детьми позитивного/негативного/смешанного моральных эталонов. В последнее десятилетие XX века намечается обратно пропорциональная возрасту детей тенденция к размыванию границ представлений о «добре и зле» и к сдвигу, особенно у мальчиков, графических пристрастий в негативную сторону: мальчики предпочитают символику смерти, дискомфорта, деструкции.

Информационная среда в детской картине мира, представленная ограниченной плоскостью теле-, видео- и компьютерного *экрана*, активно влияет на всю систему пространств отношений ребенка, постепенно подменяя их *«телеэкранной социализацией»*. Внедряясь в детское сознание посредством оптических эффектов, клиповости и самих телеобразов, экран конструирует «новую мораль», трансформируя ценностные ориентации и базовые потребности ребенка, такие, как потребность в игре и общении со взрослым и сверстником. Телеинформационная среда как «совокупный взрослый», агрессивно навязывающий новую систему ценностей, когда живое, человеческое, непосредственное общение и обучение уступает место технократическому, виртуальному, «экранному».

Степень представленности Экрана в детской картине мира и его влияние обратно пропорциональны возрасту детей: технократическая ценность Экрана резко противостоит традиционным коммуникативным и познавательным ценностям.

В силу ряда факторов: изменения ориентации воспитания с коллективистской на индивидуалистскую модель, ослабления игровых интерактивных форм совместной деятельности, построенных по формуле «один за всех и все за одного» в пользу коактивных ее форм (в соответствии с формулой «рядом, но не вместе»), деструктивного воздей-

твия агрессивной информационной среды, кризиса семьи и др. причин социально-психологического, экономического, культурного планов нельзя не констатировать выраженную **дегуманизацию** отношений ребенка в обществе.

Таким образом, генезис отношений в социальной психологии детства представляет собой многомерную иерархическую систему связей ребенка с миром. Отношения развиваются во времени и пространстве и имеют собственную модальность выражения — эмоционально-ценностный аспект как стремление к *гуманизации* жизненных связей ребенка, осуществление которой возможно на путях создания образовательного и игрового пространств как совместной деятельности интерактивного типа, способствующей проявлению сострадания и сорадования, а также в организации деятельности детских общественных и творческих сообществ, дающих ребенку защиту от негативного влияния агрессивной среды.

Гармонизация связей личности с миром, выступает, с одной стороны, как **идеальная норма** и поэтому оказывается *условием* полноценного взросления ребенка, а с другой стороны, *критерием* его личностного развития.

Без осуществления гуманизации отношений ребенка к миру, людям и себе самому невозможно увидеть перспективы развития детства, а значит нашего будущего.

## Приложение

### Общие итоги. Основные положения социальной психологии детства

1. *Социальная психология детства* представляет собой новую предметную область — междисциплинарное направление исследований детства как развивающегося психосоциокультурного феномена. Ее предметом являются отношения ребенка, опосредствованные совместной деятельностью с другими (взрослыми и сверстниками), и закономерности их проявления в конкретно-исторической социальной ситуации развития.

2. Новые технологии исследования и методический инструментарий, адекватный задачам социальной психологии детства, позволяет преодолеть традиционную «робинзонаду» изучения отношений ребенка с миром.

3. Генезис отношений ребенка в культуре и обществе определяется двумя основными социокультурными институтами, за которыми стоят две значимые для ребенка социальные группы — семья и детское сообщество.

Эволюция нуклеарной *семьи* в России осуществляется в направлении изменения семейных ценностных ориентаций взрослых и статуса ребенка: от полного подчинения воле родителей — к отношениям паритетности и «детоцентризму». На формирование семейных установок ребенка-дошкольника оказывает влияние не только наблюдаемый им в реальной жизни тип отношений родителей, но и идеальный тип отношений и полоролевых образцов, зафиксированных в сказках.

Детское сообщество является носителем *детской субкультуры* — смыслового пространства ценностей, способов деятельности, форм общения и пр., осуществляемых в детских группах относительно независимо от взрослых на протяже-

нии всего социогенеза и проявляемых в социокультурных вариантах, таких, как детский фольклор, традиционная игра, табуирование личных имен (прозвища) и др., а также в визуальных архетипических формах, сохраняющих свою стабильность на протяжении длительного исторического периода и передающихся из поколения в поколение детей. Детская субкультура выполняет следующие *функции*: социализирующую (основным агентом социализации выступает группа сверстников); психотерапевтическую (здесь важное значение принадлежит детскому фольклору); культуuroохранительную (в недрах детской субкультуры сохраняются жанры, устные тексты, обряды и ритуалы пр., утраченные современной цивилизацией) и прогностическую, ориентированную на будущее.

В пространстве детской субкультуры ребенок вступает в *зону вариативного развития* (ЗВР) в режиме диалога с различными стратегиями поведения, логиками мышления, моральными представлениями, языками. Смысл ЗВР состоит в открытости ребенка к восприятию других культурных традиций, в установлении им связи со всеобщностью культуры через собственное творчество, фольклор, мифологию, традиционную игру. Если семья и вообще взрослый осуществляет зону ближайшего развития (ЗБР) как культурно-предпочитаемую стратегию поведения, то детская группа через ЗВР обеспечивает, с одной стороны, ориентацию на утраченные, забытые формы культуры, а с другой, — прогнозирует новые пути ее развития. Проблематизируя и переосмысляя историческое наследие взрослых, детская субкультура высвечивает точки роста общечеловеческой культуры.

4. Отношения ребенка в процессе своего развития способны принимать форму *гуманных отношений* — ценностного образования связей ребенка с миром, переживаемых им как сострадание и сорадование и реализуемых в актах содействия, защиты, помощи. Эмпирическим референтом гуманного отношения к сверстнику выступает коллективистская (солидарная) идентификация, которая в детской группе возникает на рубеже 6-го и 7-го годов жизни ребенка, благодаря совместной деятельности интерактивного типа и смене социальной позиции.

Генезис гуманных отношений ребенка подчинен общепсихологической закономерности развития высших форм поведения («параллелограмму развития») — переходу от непосредственных форм и способов поведения в 5—6 лет, через внешне опосредствованные совместной деятельностью отношения в 7—10 лет, к отношениям детей 11—13 лет, внутренне опосредствованными гуманными смысловыми установками.

5. В процессе совместной деятельности происходит поуровневое структурирование целостной системы отношений в детской группе — в функционально-ролевые, эмоционально-оценочные и личностно-смысловые связи между детьми, причем последние обладают определенной независимостью от непосредственных эмоциональных предпочтений, порой меняя их знак на противоположный. Если дошкольники и младшие школьники равно склонны проявлять гуманное отношение вне зависимости от высокого/низкого социометрического статуса (для них важна сама структура совместной деятельности), то для подростков, особенно в 12-13 лет, субъективные предпочтения/отвержения, переходя в личностно-смысловой план, сами по себе начинают определять характер совместной деятельности.

6. Динамика проявлений гуманного отношения детей в группах своего пола в контексте *половой дифференциации* обусловлена влиянием историко-культурных напластований. Мальчики/девочки на каждом возрастном этапе по-разному оказываются чувствительны к определенным аспектам совместной деятельности: к степени ее совместности (интерактивной/коактивной), форме санкционирования (наказания/награды), самому факту наличия/отсутствия группы. Причиной обнаруженных различий является не половая принадлежность, взятая сама по себе, а те различия в социальной позиции, которые заданы исторически сложившимися в культуре формами взаимодействия у мужчин и женщин и полоролевыми стереотипами поведения, нашедшими свое отражение в поведении современных детей.

7. Система многообразных отношений ребенка порождает *детскую картину мира* как совокупность знаний, представле-

ний, смыслов, реализуемых в образно-визуальных моделях, т.е. социально-психологических пространствах, раскрывающихся через горизонтальную плоскость — отношений со сверстником; наклонную плоскость — со взрослым; панорамную плоскость — отношений с окружающей средой; вертикальную плоскость — отношений с Творцом, задающую нравственные представления о добре и зле; «экранную» плоскость — отношений с информационной средой.

Центральной составляющей детской картины мира является социальное пространство взрослых/сверстников, вопрос об отношениях ребенка с каждым из них связан с понятием *локуса ориентации* — динамического свойства группы (или лиц) выступать субъектом влияния на развитие личности ребенка в разные периоды детства. Перемещаясь в ходе онтогенеза, локус ориентации, начиная со старшего дошкольного возраста, способен фиксироваться в горизонтальной плоскости отношений со сверстниками (при условии изменения социальной позиции ребенка с зависимой на активно помогающую, при символическом конструировании им «идеальной» социальной группы). В современной историко-культурной ситуации неопределенности, при которой расшатываются традиционные механизмы передачи знаний и нравственных ценностей, дети все в большей степени начинают ориентироваться на продвинутых сверстников.

В контексте пространства *окружающей среды* центральное место занимает символика опасности/безопасности, которая связана с отношением ребенка к таким современным техногенным явлениям, как атомные электростанции. «Детское общественное мнение» по поводу АЭС выражено в онтогенезе преимущественно архетипической символикой опасности, сходной с обозначенными в разных культурах картинами природных катастроф.

Вертикальная плоскость в детской картине мира — отношение детей различных возрастов к первичным *нравственным категориям добра и зла* — имеет выраженные графические компоненты и индивидуальные различия в выборе детьми позитивного/негативного/смешанного моральных

эталонов. В последнее десятилетие намечается обратно пропорциональная возрасту детей тенденция к размыванию границ представлений о «добре и зле» и к сдвигу, особенно у мальчиков, графических пристрастий в негативную сторону.

Информационная среда в детской картине мира, представленная ограниченной плоскостью теле-, видео- и компьютерного *экрана*, активно влияет на всю систему пространств отношений ребенка, постепенно подменяя их «телеэкранным социализацией». Внедряясь в детское сознание посредством оптических эффектов, клиповости и самих теле-образов, экран конструирует «новую мораль», трансформируя ценностные ориентации и базовые потребности ребенка, такие, как потребность в игре и общении со взрослым и сверстником. Представленность Экрана в детской картине мира и его влияние обратно пропорциональны возрасту детей.

8. За последние тридцать лет произошло снижение многих показателей качества жизни современного детства в сфере психического и нравственно-духовного здоровья, *критериями* которого являются: гуманные отношения ребенка к предметному и социальному миру, субъективное психо-эмоциональное благополучие, оптимистичная картина мира. Важнейшими *факторами* негативной динамики выступают: разрушение естественных институтов социализации — семьи и детского сообщества, изменение общей ориентации воспитания с коллективистской на индивидуалистскую модель, ослабление игровых интерактивных форм совместной деятельности ребенка, влияние агрессивной информационной среды и др.

В детской субкультуре утрачиваются или деградируют многие культурные формы и тексты детского фольклора, а возникновение новых форм, например, жестоких розыгрышей или, так называемых «садистских стишков», свидетельствует об изменениях детского сознания в сторону его *танатизации* (поэтизации смерти, разрушения, деструкции).

Наметился *кризис игровой культуры*: примитивизация, особенно ролевой игры, из которой уходит ее философская глубина и соотносимость с образом идеального взрослого, а также вестернизация содержания и меркантилизация моти-

вов. Игрушка зачастую представляет собой антиигрушку по сути своей. На примере игры как атрибутивной характеристики ребенка очевидны нивелировка, *размывание понятия взрослости*, а значит, и детства.

9. Генезис отношений в социальной психологии детства представляет собой многомерную иерархическую систему связей ребенка с миром. Отношения развиваются во времени и пространстве и имеют собственную модальность выражения — эмоционально-ценностный аспект как стремление к *гуманизации* связей ребенка с миром, выступающей, с одной стороны, *условием* его полноценного взросления, а с другой стороны, *критерием* его личностного развития.

## Используемая литература

1. *Абраменкова В.В.* Социально-экологическая ситуация региона глазами детей: к построению визуальной социопсихологии детства // Учителю об экологии детства. М., 1996.
2. *Абраменкова В.В.* Сорадование и сострадание в детской картине мира. М., 1999.
3. *Абраменкова В.В.* Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М.; Воронеж: МОДЭК, 2000.
4. *Абраменкова В.В.* Игры и игрушки наших детей: забава или пагуба? (Современный ребенок в игровой цивилизации). М., 2001.
5. *Абраменкова В.В.* Агиологическая психология: детская святость // Московский психотерапевтический журнал 2005. № 3.
6. *Абраменкова В.В.* Духовно-нравственное развитие современного ребенка в различных общностях и социальных группах//Духовная культура как основа безопасности и здоровья личности, семьи, общества. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006.
7. *Абраменкова В.В.* Во что играют наши дети. Игрушка и антиигрушка. М.: Лепта; Эксмо, 2006.
8. *Абраменкова В.В.* Добро и зло в картине мира современного ребенка// Вестник ПСТГУ. Педагогика. Психология. М., 2007. № 2 (5). С. 131—157.
9. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1980.



10. *Антонян Ю.М.* Психологическое отчуждение личности и преступное поведение. Ереван, 1987.
11. *Аркин Е.А.* Ребенок и его игрушка в условиях первобытной культуры. М., 1935.
12. *Артёмьева Е.Ю.* Психология субъективной семантики. М., 1980.
13. *Асмолов А.Г., Братусь Б.С., Зейгарник Б.В., Петровский В.А., Субботский Е.В., Хараш А.У., Цветкова Л.С.* О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности // Вопросы психологии. 1979. №4. С. 35—45.
14. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М., 1979.
15. *Болдырева С.А.* Рисунки детей дошкольного возраста, больных шизофренией. М., 1974.
16. *Бронфенбреннер У.* Два мира детства. Дети в США и СССР. М., 1976.
17. *Братусь Б.С.* Психология. Нравственность. Культура. М., 1994.
18. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. М., 1995.
19. *Валлон А.* Психическое развитие ребенка. М.: Просвещение, 1967.
20. *Венгер А.Л., Слободчиков В.И., Эльконин Б.Д.* Проблемы детской психологии и научное творчество Д.Б. Эльконина // Вопросы психологии. 1988. №3.
21. *Виноградов Г.С.* Русский детский фольклор. Кн. 1. Иркутск, 1930.
22. *Виноградов Г.С.* Страна детей. Избр. труды по этиографии детства. СПб.: Историческое наследие, 1998.
23. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т., М., 1982—1984.
24. *Выготский Л.С.* Проблемы дефектологии. М., 1995.
25. *Гончаров И.А.* Обломов. М., 1965.
26. *Григорьев В.М.* Народные игры и традиции в России. М., 1994.
27. *Гумилев Л.Н.* Этногенез и биосфера Земли. М.: АСТ Москва, 2007.
28. *Даль В.* Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т., М., 1981.
29. Дети в посткатастрофической ситуации. Социологические исследования. Сент.-дек. 1992.
30. *Дольто Ф.* На стороне ребенка. Екатеринбург: У-Фактория, 2003.
31. *Дробницкий О.Г.* Проблема нравственности. М., 1977.
32. *Дубровина И.В.* Введение в практическую психологию образования // Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Питер, 2007. С. 10—180.

33. *Залужный А.С.* Учение о коллективе. М.-Л., 1930. С. 212.
34. *Запорожец А.В.* Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником // Дошкольное воспитание. 1948. № 9.
35. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: В 2-х т. М., 1986.
36. *Захаров А.И.* Предупреждение отклонений в поведении ребенка. СПб., 1997.
37. *Зеньковский В.В.* Психология детства. М.: Шк.-пресс, 1995.
38. *Зеньковский В.В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1993.
39. *Кей Э.* Век ребенка, М., 1905.
40. *Кле М.* Психология подростка (психосексуальное развитие). М., 1991.
41. *Козак О.Н.* Считалки, дразнилки и прочие детские забавы. СПб.: Издательство «Союз», 2000.
42. *Коломинский Я.Л.* Психология детского коллектива. Минск, 1984
43. *Корчак Я.* Избранные педагогические произведения. М., 1979.
44. *Коул М.* Культурно- историческая психология. М., 1997.
45. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. М., 1975.
46. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. М., 1983.
47. *Лисина М.И.* Общение, личность и психика ребенка. М., 1997.
48. *Лихачев Д.С., Панченко А.М., Поньрко Н.В.* Смех в Древней Руси. Ленинград, 1984.
49. *Лотман Ю.* Культура и взрыв. М., 1992.
50. *Лотман Ю.* Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII — начало XIX века). СПб., 1994.
51. *Маховер К.* Проективный рисунок человека. М., 1996.
52. *Мелетинский Е.М.* Герой волшебной сказки: происхождение образа. М., 1958.
53. *Мид М.* Культура и мир детства. М., 1988.
54. *Мухина В.С.* Изобразительная деятельность ребенка. М., 1991.
55. *Мясищев В.Н.* Психология отношений. М., 1995.
56. *Ничипоров Б.В.* Введение в христианскую психологию. М., 1994.
57. *Новиков А.* Чешуя дракона. Заметки о метафизике телевидения // Москва. 1997. №4.
58. *Осорина М.В.* Значение детской фольклорной традиции в развитии коммуникативных умений ребенка // Мир детства и традиционная культура (III Виноградовские чтения). М., 1990.

59. *Осорина М.В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб., 1999.
60. *Панов В.И.* Актуальные проблемы экологической психологии // Психология сегодня. Т. 2. Вып. 1. М., 1996.
61. *Петровский А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1983.
62. *Пирожков В.Ф.* Законы преступного мира молодежи (криминальная субкультура). Тверь, 1994.
63. *Покровский Е.А.* Детские игры преимущественно русские (историческое наследие). СПб., 1994.
64. *Пропт В.Я.* Исторические корни волшебной сказки. М.: Лабиринт, 2002.
65. Психологическая теория коллектива/ Под ред. А.В. Петровского. М., 1979.
66. *Репина Т.А.* Социально-психологическая характеристика группы детского сада. М., 1988.
67. *Романова Е.С., Потемкина О.Ф.* Графические методы в психологической диагностике. М., 1992.
68. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир М., 1997.
69. *Рыбаков Б.А.* Язычество древних славян. М., 1981.
70. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология развития человека. М.: Школьная пресса, 2000.
71. *Смирнова Е.О.* Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе // Вопросы психологии 1994. №6. С.5—16.
72. *Собкин В.С.* Старшеклассник в мире политики. Эмпирическое исследование. М., 1997.
73. Социальная психология. Учеб. пособие для студентов / Под ред. А.В. Петровского. М., 1987.
74. *Субботский Е.В.* Ребенок открывает мир. М., 1991.
75. *Сухомлинский В.А.* О воспитании. 2-е изд. М., 1979.
76. *Тёрнер В.* Символ и ритуал. М., 1983.
77. *Топоров В.Н.* Святость и святые в русской духовной культуре. Т. 1. Первый век христианства на Руси. М., 1995.
78. *Трубецкой Е.Н.* Избранное. М., 1997.
79. *Усова А.П.* Воспитание общественности у детей // Дошкольное воспитание. 1964. №4.
80. *Фельдштейн Д.И.* Социальное развитие в пространстве-времени Детства. М., 1997.
81. *Флоренский П.* Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. М., 1993.
82. *Фортуатов Г.А.* Изучение детских коллективов // Вестник просвещения. 1925. № 9. С. 51.
83. *Хлебников В.* Творения. М., 1987.

84. *Чуковский К.И.* От двух до пяти. М., 1981.
85. *Шибутани Т.* Социальная психология. М., 1969.
86. *Щедровицкий Г.П.* Игра и «детское общество» // Дошкольное воспитание. 1964. № 4.
87. Эволюция семьи и семейная политика в СССР / Отв. ред. А.Г. Вишневский. М.: Наука, 1992.
88. *Эльконин Д.Б.* Детские коллективы. Учебник педологии для педтехникумов. Ч. 2. М.; Л., 1931.
89. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М., 1978.
90. *Эльконин Д.Б.* Развитие устной и письменной речи учащихся. М., 1998.
91. *Эриксон Э. Г.* Детство и общество. СПб., 1996.
92. *Юдин Э.Г.* Методология науки. Системность. Деятельность. М.: Эдиториал УРСС, 1997.
93. *Юнг К.-Г.* Проблемы души нашего времени. М., 1993.
94. Юности честное зерцало. М., 1990.
95. *Якобсон Р.* Звуковые законы детского языка и их место в общей фонологии // Р. Якобсон. Избранные работы. М., 1985.
96. *Якобсон С.Г.* Психологические проблемы этического развития детей. М., 1984.
97. *Fromm E.* The Sane Society, N.Y., 1955.
98. *Griffin P., Cole M.* Current activity for the future: The Lo- per \\ B. Rodoff, J.V. Wertsch (eds.). Children's Learning in the «Zone of Proximal Development»: New Directions for Child Development. San Francisco, 1984.
99. *Harre Rom.* Social being. second edition. Oxford, 1993
100. *Hartshorn H.H. & May M.A.* Studies in the nature of character. N.Y., 1928.
101. *Julesz B.* The foundation of Cyclopean perception. Chicago Press, 1971.
102. *Kagan J.* The concept of identification // Psychol. Rev. 1958. Т. 65. № 5. P. 296—305.
103. *Sears R.R.* Relation of early aggression in middle childhood // J. Abn. Soc. Psychol. 1961. № 63. P. 466—492.
104. *Staub E.* A child in distress — the effects of age and number of witnesses on its attempts to help // J. Person. Soc. Psychol. 1970. Т. 16. № 4. P. 639—647.
105. *Staub E.* The use of role playing and induction in children's learning of helping and sharing behaviour// Child Development. 1971. Т. 42. № 3. P. 805—816.

## Словарь используемых терминов и понятий

**АРХЕТИП ВИЗУАЛЬНЫЙ** (от греч. *archetipos* — первообраз + от лат. *visualis* — зрительный) — максимально обобщенные, устойчивые социокультурные модели и образы, определяющие построение картины мира на протяжении всей жизни человека и формирующие его представления. Термин, предложенный еще Платоном, активно использовался в аналитической психологии К. Юнга, обозначая в самом общем виде структурные элементы человеческой психики, которые скрыты в коллективном бессознательном — прежде всего в понятийном, вербализированном значении. А. в. — базисный элемент культуры, бессознательно формирующий константные модели изобразительных форм, наиболее архаичный пласт образов, схем, представлений. Наряду с подобными глубинными, существуют более поверхностные структуры, изобразительные формы, которые можно было бы обозначить как визуальные *социотипы* — достаточно устойчивые структуры сознания, которые формируются в данном конкретном обществе и отражают нормы, эталоны, критерии, выработанные данным обществом, а также визуальные *стереотипы* — схематические стандартизированные образы или представления о социальном объекте, обычно эмоционально окрашенные, обладающие высокой устойчивостью и нечувствительностью к критике. Архетипические, социотипические и стереотипические представления образуют визуальную символическую составляющую детской картины мира.

**ГРУППА, ДЕТСКАЯ** (сверстников) — сообщество детей одного возрастного диапазона, объединенных совместной деятельностью и сопереживанием. На основе регламентированных взрослыми форм деятельности (трудовой, а затем учебной) Г. д. возникла на ранних ступенях *социогенеза* как организованная форма активности индивидов, направленная на овладение и воспроизведение ими общественно-исторического опыта и форм человеческих взаимоотношений. Г. д. представляет собой социально-психологическую реальность, включенную в конкретные обстоятельства развития общества (общественно-политические, экономические, правовые) и обладающую собственным социальным статусом. Динамическим выражением *социального статуса*, его реализацией является *социальная роль* Г. д., которую она осваивает и выполняет по отношению к другим социальным общностям. Г. д., подчиняясь основным со-

циально-психологическим закономерностям, имеет собственную специфику, обусловленную не только возрастными ограничениями, но и особенностями *детской субкультуры*, а также специфической ролью сверстников в социализации ребенка. Главным детерминантом проявления межличностных, напр. гуманных, отношений в Г. д. является совместная деятельность, ее содержание и ценностные характеристики. В Г. д. выделяются уровневые иерархически связанные друг с другом пласты отношений: функционально-ролевые, эмоционально-оценочные и личностно-смысловые.

**ГУМАННОСТЬ** (от лат. *humanus* — человеческий) — обусловленная нравственными нормами и ценностями система установок личности на социальные объекты (человека, группу, живое существо), которая представлена в сознании переживаниями сострадания и сорадования и реализуется в общении и деятельности в актах содействия, соучастия, помощи.

**ГУМАННЫЕ ОТНОШЕНИЯ** — 1) форма межличностных отношений, основанных на принципах гуманности; 2) совокупность гармоничных отношений субъекта с миром, другими людьми и с самим собой. Закономерности и феноменология развития Г. о. к другому человеку как к ценности явились предметом изучения в концепции деятельностного опосредствования и в социальной психологии детства, где показано, что Г.о. не могут быть сведены к явлениям альтруизма, эмпатии и так называемому «помогающему поведению». В онтогенезе Г. о. формируются в процессе совместной деятельности детей со взрослым и сверстником и зависят от ее содержания и ценностных характеристик. Они выступают как такие отношения, в которых предметный мир — окружающая среда, а также социальный мир — общество взрослых и сверстников — приобретают для ребенка личностный смысл и безусловную ценность, переживаясь как сострадание и сорадование, порождая стремление к защите, содействию, помощи. Опосредствованные совместной деятельностью Г. о. в детских группах имеют уровневую организацию, их становление в онтогенезе подчинено общепсихологической закономерности развития высших форм поведения, обозначенной как *параллелограмм генезиса опосредствования*. Рассмотрение Г.о. в широком контексте обретения гармонии отношений субъекта с миром продиктована необходимостью формирования экологического сознания и ответственно-го отношения к окружающей среде в современных условиях.

**ДЕТСКАЯ КАРТИНА МИРА** — особая система значений, представлений, отношений ребенка к окружающей среде, другим людям и себе самому, формирующаяся в детской *субкультуре*. Д. к. м. является синкретичным предметно-чувственным образованием, выступающим не как пассивно-«отражательное», но как активно конструирующее начало — построение ребенком пространства собственных отношений с окружающим миром как определенных ожиданий и требований к нему. Она представляет собой расширяющееся с возрастом ребенка физическое пространство, в котором располагается социальное пространство — людей (реальных или воображаемых), с которыми ребенок себя в той или иной степени идентифицирует. Посредством системы значений в сознании ребенка предстает модель мира, включающую окружающий мир вещей и предметов, людей (взрослых и сверстников), самого себя.

**ДЕТСКАЯ СУБКУЛЬТУРА** (от лат. *sub* — под и *cultura* — возделывание, воспитание, развитие) — в широком смысле — все, что создано человеческим обществом для детей и детьми; в более узком — смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической *социальной ситуации развития*. В общечеловеческой культуре Д. с. занимает подчиненное место и, вместе с тем, 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.

**ДЕТСКИЙ ФОЛЬКЛОР** — одна из форм коллективного творчества детей в *детской субкультуре*, реализуемого и закрепляемого в системе устойчивых устных текстов и форм: — игровых, эстетических, правовых и пр. Д.ф., представляя собой социогенетический инвариант, сохраняющийся на протяжении длительного периода *социогенеза* и передающийся непосредственно из поколения в поколение детей, имеет важное значение в регулировании их игровой и коммуникативной деятельности.

**ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЕ ОПОСРЕДСТВОВАНИЕ** — методологический принцип психологии, отражающий детерминацию сознания, личности и межличностных отношений деятельностью, в которую включен человек, ее содержанием и ценностными характеристиками (А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский). Природа Д.о. в детском

возрасте определяется смысловыми характеристиками *совместной деятельности* ребенка со взрослыми и сверстниками. Как системообразующий принцип Д.о. являет собой тот методологический узел, который связывает и взаимодополняет в социальной психологии детства важнейшие области психологической науки — общепсихологическое понимание человека с социально-психологическим и генетическим подходами и по сути отражает детерминацию процессов сознания и поведения личности содержанием, целями и ценностями деятельности, в которую она вовлечена.

**ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ, ПОЛОВАЯ** — совокупность генетических, физиологических и психологических признаков, на основании которых различаются мужской и женский пол. Д. п. как фундаментальное и универсальное свойство живого, связанное с функцией воспроизведения себе подобных, у человека социокультурно обусловлена. С момента определения паспортного пола новорожденного ребенка начинается процесс его половой социализации — передача ему устойчивых форм социального поведения в соответствии с половой ролью. Половая роль как определенный набор предписаний, ожиданий и моделей поведения присваивается индивидом в соответствии с собственным половым самосознанием и полоролевой социальной позицией. Продуктом Д. п. является психологический пол личности, основанная на половом самосознании и ценностных ориентациях полоролевая позиция личности, реализуемая ею в личной, общественной и брачно-семейной сферах.

**ЗАВИСТЬ** — проявление субъектом такой мотивации достижения, при которой чьи-либо реальные или воображаемые преимущества в приобретении социальных благ (материальных ценностей, успеха, статуса, личных качеств и пр.) воспринимаются как угроза ценности «Я» и сопровождаются аффективными переживаниями и действиями.

**ЗОНА ВАРИАТИВНОГО РАЗВИТИЯ (ЗВР)** — понятие, описывающее процесс развития ребенка в детской субкультуре. Суть его заключается в следующем: если семья и вообще взрослый осуществляет «зону ближайшего развития» ребенка, готовя его к освоению социальных норм и стереотипов данной культуры, то группа сверстников, детская субкультура обуславливает З. в. р., задавая одновременное существование и «перекличку» разных культур, иных логик, и обеспечивая готовность ребенка к решению задач в непредвиденных обстоятельствах. В современной историко-культу-



турной ситуации неопределенности, при которой расшатываются традиционные механизмы передачи знаний, расширяется З. в. р., при которой дети начинают ориентироваться не только на взрослых, но в большей степени на продвинутых сверстников.

**ИДЕНТИФИКАЦИЯ** (от позднелат. *identificare* — отождествлять) — 1) опознание, распознавание чего-либо, кого-либо; 2) уподобление, отождествление с кем-либо, чем-либо. В первом значении термин И. используется в психологии познавательных процессов, а также в инженерной и юридической психологии, где И. понимается как процесс сопоставления, сличения одного объекта с другим на основании какого-нибудь признака или свойства, в результате чего происходит установление их сходства или различия. Во втором значении И. в самом общем виде это — эмоционально-когнитивный процесс неосознаваемого отождествления субъекта себя с другим субъектом, группой, образом. В социальной психологии детства И. рассматривается в сочетании с отчуждением как механизм становления отношений ребенка и интериоризации культурных ценностей в онтогенезе и социогенезе. Сохранение баланса между И. и отчуждением в конкретных исторических условиях формирования индивида обеспечивает наиболее гуманное для конкретных исторических условий отношение в системе «я— другой». В основе этого двуединого механизма лежит процесс уподобления установкам и личностным смыслам другого человека, социальных групп и т. д., прежде всего установок, смыслов и норм, связанных с формированием Я-концепции и нравственной сферы личности.

**ИДЕНТИФИКАЦИЯ КОЛЛЕКТИВИСТСКАЯ** (внутригрупповая, солидарная) — возникающая в совместной деятельности форма гуманных отношений, при которой переживания одного из группы даны другим как мотивы поведения, организующие их собственную деятельность, направленную одновременно на осуществление групповой цели и на устранение фрустрирующих воздействий. Функционирование феномена И. к. в группе выражается в признании за другим, как и за самим собой, равных прав и обязанностей, в оказании содействия и поддержки, а также в требовательном отношении к себе, равно как и к товарищам по группе. Психологической основой И. к. является складывающаяся в совместной деятельности определенная готовность субъекта чувствовать, переживать, действовать в отношении другого так, как если бы этим другим являлся он сам.

**ИНТЕРИОРИЗАЦИЯ** (от лат. interior — внутренний) — формирование внутренних структур человеческой психики, благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности. Посредством И. происходит социализация ребенка в культуре и обществе.

**ЛИМИНАЛЬНОСТЬ** (от лат. limen — порог) — промежуточное положение индивида в социокультурной структуре, когда прежняя социальная роль оставлена, а новая еще не принята, оформляемое особыми ритуалами и обрядами. Понятие Л. ввел франко-бельгийский культуролог и антрополог А. ван Геннеп для описания обрядов, сопровождающих всякую перемену места, состояния, социальной позиции и возраста. Позже это понятие стало одним из центральных для английского этнографа, социолога и фольклориста В. Тёрнера при анализе ритуалов вступления в должность (при выборе вождя), а также для обрядов жизненных переломов: это — вехи рождения, достижения зрелости, брака и смерти. Психологическая суть явления Л. в обеспечении готовности субъекта к резким переменам своей судьбы. Переход на более высокую ступень в статусной иерархии обеспечивается обрядами испытания «на прочность» индивида, его физических, духовных и моральных сил и поскольку, по словам Виктора Тёрнера, *«всякое повышение статуса лежит через пустыню бесстатусности»*. Эти обряды сопровождаются перевертыванием статусов — унижениями, физическими лишениями нивелировкой индивидуальных различий для человека в соответствии с формулой «если ты претендуешь на роль вождя, ты должен побыть в положении раба». Такая «насильственная идентификация» подчеркивает социокультурный смысл Л., когда с помощью практического использования механизма смены социальной позиции (см. Метод смены социальной позиции) достигается усиление социальной структуры общества и расширение потенциала вариативных возможностей личности. Явление Л. обуславливает существование так называемых «лиминальных личностей» — особого психотипа, обладающего двойственностью, неопределенностью, пограничностью состояний. Примерами лиминальных личностей являются: неофиты, маргиналы (см. Маргинальность), кроме того, это индивиды, занимающие особое внестатусное положение в социальной структуре — шуты, простаки, юродивые, а также имеющие надстатусную социальную роль — пророки, художники и т.п. Следовательно, Л. характерна для большинства культур на всех этапах социогенеза. В современных условиях пережитки Л. обнаруживают в некоторых обычаях, напр., в английской армии в

Рождество офицерские чины за обедом прислуживают солдатам; свойством Л. обладают такие социальные роли, как, напр., «абитуриент», «бомж», «кандидат в депутаты» и др.

**ЛОКУС (СОЦИО) ОРИЕНТАЦИИ** — (от лат. *lokus* — место и *orientis* — восток) — свойство группы как целостной единицы выступать субъектом влияния на развитие личности ребенка. На протяжении онтогенеза не только социальные группы взрослых, но и детские группы (детские сообщества) выступают в качестве тех «совокупных субъектов», на которых ориентируется ребенок в процессе развития. Если взрослые осуществляют общую социализацию ребенка, определяя зону его ближайшего развития, санкционируемую социальными нормами, ценностями и ожиданиями данной культуры, сверстники обеспечивают преимущественно индивидуализацию развития ребенка и задают зону его вариативного развития, предоставляемую детской субкультурой как в социо — так и в онтогенезе.

**МАРГИНАЛЬНОСТЬ** (от лат. *margo* — край) — положение индивида, обладающего одновременно двумя или несколькими социальными статусами и реализующего противоположные зачастую социальные роли, а также переживание им подобной ситуации. Понятие М. введено американским социологом Р. Парком для обозначения сложности адаптации иммигрантов, также для описания межэтнических конфликтов. Впоследствии понятие М. было распространено на области культурологии, социальной психологии и психологии личности. Психологическая суть явления М. в том, что, интериоризовав ценности двух или более социокультурных систем, индивид испытывает к каждой из них амбивалентные чувства и не способен осознать свою идентичность в рамках единственной субкультуры, традиции, социальной группы, сам в то же время до конца оказывается не принят ни в одной из них. Ярким примером М. такого рода являются метисы. Оставаясь культурным «гибридом», маргинальная личность порою несет на себе бремя изгоя, проявляя склонность к агрессивности (или пассивности), аморальности (или вселенского чувства вины), девиантности и пр. Основными характеристиками маргинала являются: отчуждение, амбивалентность, утрата социальных связей, эмоциональных привязанностей, что делает его уязвимым для психосоматических и нервно-психических заболеваний (см. Неврозы). Несмотря на все эти обстоятельства маргинальная личность способна оставить свой след в культуре, становясь ли-

дером, новатором того или иного политического движения, художественного направления, научной школы и пр., поскольку она участвует в жизни сразу нескольких социальных общностей, обладает несколькими картинками мира и, будучи свободна от давления стереотипов и традиций единственного образа жизни, способная объединить творческий потенциал разных культур, для новаторского, нестандартного подхода к решению проблем.

**МЕТОД СМЕНЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ** — конкретное методическое решение принципа деятельностного опосредствования, изучения личности ребенка и межличностных отношений, суть которого заключается в создании экспериментальной модели жизненных ситуаций личностного выбора в совместной деятельности. Социальная позиция как сущностная характеристика понятия социальной ситуации развития является показателем субъективного отношения к окружающему миру, другим людям. Свое экспериментальное воплощение М. с. с. п. получил в социальной психологии детства в изучении отношений ребенка, опосредствованных его совместной деятельностью со взрослыми и сверстниками. Смена позиции в процессе совместной деятельности предоставляет ребенку возможность освоения различных моделей поведения в зависимости от ситуации и «упражняет» его в таком поведении к значимому другому, как будто этим другим является он сам.

**МЕТОД ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ** (ре... + лат. constructio построение) — способ воссоздания форм функционирования социальных систем и институтов, а также отношений между людьми на основе их позднейших образований при учете возможных путей и закономерностей их развития. В силу описательности М.и.р. диктует необходимость создания собственно психологических методов изучения ребенка в социогенезе, которые позволят соединять историческую нить становления личности с сегодняшним днем ее развития. Поиск адекватных инструментов изучения социогенеза детства в онтогенезе приводит к выделению особых «сквозных» явлений психической жизни ребенка — *социогенетических инвариантов*, сохраняющих свою относительную неизменность на протяжении длительного исторического периода и передающихся из поколения в поколение детей.

**ОНТОГЕНЕЗ** — (от греч. ontos — сущее + genesis — рождение, происхождение) — в широком значении: индивидуальное разви-

тие организма от рождения до смерти; в конкретном значении: развитие и формирование основных психических структур индивида в детском возрасте.

**ОТНОШЕНИЕ** — в самом общем виде — взаиморасположение, взаимосвязи объектов и их свойств (отсюда *О.* могут выступать как пространственные, временные, причинно-следственные, логические, внешние и внутренние и пр.). В социальной психологии детства понятие *О.* обретает жизнь в двух ипостасях: во-первых, как «связь, зависимость», а значит — как взаимоотношение, общение (т.е. *отношение С...*) и, во-вторых, как «мнение, оценка» и, значит, как социальная установка, ценностная ориентация (т.е. *отношение К...*).

**ОТЧУЖДЕНИЕ** — проявление таких жизненных отношений субъекта с миром, при которых продукты его деятельности, он сам, а также др. индивиды и социальные группы, являясь носителями определенных норм, установок и ценностей, осознаются как противоположные ему самому (от несходства до неприятия и враждебности). Это выражается в соответствующих переживаниях субъекта: чувствах обособленности, одиночества, отвержения, потери Я и пр. В социальной психологии детства *О.* рассматривается в совокупности с *идентификацией* как механизм становления и проявления отношений ребенка в онто — и социогенезе.

**ПАРАЛЛЕЛОГРАММ ГЕНЕЗИСА ОПОСРЕДСТВОВАНИЯ** (параллелограмм развития) — единая закономерность происхождения и развития высших форм поведения человека, суть которой в переходе непосредственных способов поведения сначала к внешне опосредствованным с помощью символов-знаков, а затем к внутренне опосредствованным, возникающим в процессе культурного развития формам. Идея опосредствования высших психических функций, являясь центральной в культурно-исторической теории Л.С. Выготского, была детально проанализирована А.Н. Леонтьевым на примере психологии запоминания. Эвристичность понятия П.г.о. была обнаружена при изучении генезиса мышления (М. Коул), а также межличностных (гуманных) отношений (В.В. Абраменкова).

**ПРОКСЕМИКА** (от англ. proximate — ближайший, родственный) — область социальной психологии, занимающейся нормами пространственной и временной организации общения.

**ПРОКСИМЕТРИЯ** — методика моделирования ребенком социального пространства, собственного социального окружения на основании того, что его положительное эмоциональное отношение ко взрослым и сверстникам проявляется в выборе более близкого расстояния. В процессе такого моделирования ребенку 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.

**РЕФЕРЕНТНОСТЬ** (от лат. referens — сообщающий) — отношения значимости для субъекта другого человека или социальной группы.

**РЕФЕРЕНТНАЯ ГРУППА** — реальная или воображаемая социальная общность, на мнения, оценки, ценности которой ребенок ориентируется в своем сознании и поведении, и с которой он себя осознано или неосознанно отождествляет.

**РИСУНОК, ДЕТСКИЙ** — совокупность графических образов и линейных элементов на плоскости, выполненных ребенком. Р. д., оказываясь средством познания действительности и формой усвоения социального опыта, способен передавать детскую картину мира. Анализ процесса выбора и построения графических образов, использование пространства, цвета, символики, а также манера рисования дает важную информацию об особенностях социальной ситуации развития ребенка, его самочувствии, отношениях с близкими и пр.

**СЕМЬЯ** с социально-психологической точки зрения, представляет собой соответствующую исторически сложившимся нормам и ценностям данного общества социальную группу, объединенную формируемой в совместной деятельности совокупностью отношений: супругов между собой, родителей к детям и детей к родителям, а также детей между собой, проявляющихся в эмоциональной привязанности, заботе, интимности.

**СОЦИАЛИЗАЦИЯ** — процесс усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений, осуществляемый в совместной деятельности в культуре. С. включает познание ребенком социальной действительности, овладение им навыками практической ин-

дивидуальной и совместной деятельности, формами человеческих отношений. Источником С. ребенка являются социальные институты (семья, детские сообщества и пр.), собственный опыт раннего онтогенеза, система воспитания.

**СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ** — организованная система активности взаимодействующих субъектов, направленная на производство (воспроизводство) объектов материальной и духовной культуры. С. д. в детской группе является тем пространственно-временным силовым полем, в котором возникают общение и межличностные отношения. Посредством совместной деятельности реализуются отношения детей друг к другу (в том числе и дружеские привязанности), опредмечиваясь в конкретных действиях, обмене информацией, взаимопомощи. Если цели С.д. оказываются сугубо индивидуалистическими, например, в ситуации конкуренции, то отношения между участниками детской группы могут сопровождаться взаимной недоброжелательностью и завистью. Если же цель совместной деятельности является социально значимой для всех и каждого, то и взаимоотношения оказываются, как правило, построены на содействии, «соучаствовании», коллективистской (внутригрупповой) идентификации.

**СОПЕРЕЖИВАНИЕ** как **СОСТРАДАНИЕ** И **СОРАДОВАНИЕ** — уподобление эмоционального состояния человека состоянию объекта (природы, картины, образа и пр.), живого существа, а также другого человека или социальной группы. Проявление С. с.с. возможно вследствие эмоционального заражения, напр., ликующая природа может вызывать состояние радости субъекта, вид страданий животного — страдание, боль и т.д. Более высокий уровень представляет собой С.с.с., проявляемое в социальной группе в действенной форме: как помощь члену группы в ситуации его неудачи, неблагополучия и активное содействие его удаче, успеху. Если сострадание — норма поведения, необходимая для выживания вида, то для проявления сорадования как *антизависти* — необходима огромная работа по духовному самосовершенствованию, преодолению собственного эгоцентризма.

**СЕГРЕГАЦИЯ ПОЛОВАЯ** — (от позднелат. *segregatio* — отделяю) — традиционная форма раздельного воспитания детей с определенного возраста в соответствии с полоролевыми стереотипами. Смысл С.п. заключается в приобретении ребенком основных характеристик психологического пола, в контроле и фиксации половых ори-

ентаций, в более четком осознании половых различий (см. *Дифференциация половая*). Необходимость С.п. в традиционных обществах была продиктована жесткой поляризацией общественных функций мужчины и женщины и строгой иерархией половых ролей. Явление С.п. имеет глубокие общественно-исторические корни, поскольку во всех традиционных обществах существовало раздельное воспитание и обучение детей с определенного возраста, создание так называемых «мужских и женских домов» и «мужских союзов» как особых институтов половой социализации. С.п. способствовала образованию детских сообществ, формированию специфической детской субкультуры в группах своего пола. В современных условиях С.п. приобретает нерегламентированный взрослыми характер и имеет ограниченное значение в определенные возрастные периоды, когда дети стихийно формируют однополые компании, в которых поляризуется содержание групповых игр.

**СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСТВА** — междисциплинарная область исследования, рассматривающая детство как особую психосоциокультурную категорию, предметом которой являются отношения, опосредствованные совместной деятельностью ребенка с другими (взрослыми и сверстниками), а также закономерности их порождения, функционирования и целенаправленного формирования в конкретно-исторической *социальной ситуации развития*. В фокусе внимания С. п. д. стоит эволюция двух важнейших институтов социализации, двух социально-психологических общностей, ответственных за становление личности ребенка как в *онтогенезе*, так и в *социогенезе*; это эволюция *семьи* (модели общества взрослых) и *детской группы* (модели общества равных), их социального статуса в обществе и позиции ребенка в них.

**СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ** — специфическая для каждого возрастного периода система отношений ребенка в социальной действительности, отраженная в его переживаниях и реализуемая им в совместной деятельности с другими. Это уникальное для каждого ребенка отношение со взрослыми и сверстниками, с окружающей действительностью, определяет качественное своеобразие каждого возрастного периода. С.с.р. выступает как единица анализа динамики развития ребенка, т.е. совокупности законов, которыми определяются возникновение и изменения структуры личности ребенка, его «социальное бытие», в процессе которого им приобретаются новые свойства личности — психические новообразования. Являясь продуктом разви-



тия, новообразования появляются к концу возрастного периода и приводят к перестройке всей структуры сознания ребенка, к изменениям системы его отношений к миру, людям, себе самому.

**СОЦИОГЕНЕЗ** (от лат. *societas* — общество и греч. *genos* — происхождение) — происхождение и развитие сознания, личности и межличностных отношений, обусловленные особенностями социализации в разных культурах в те или иные культурно-исторические эпохи. В более узком смысле С. — процесс эволюции человеческих сообществ (социальных групп) в культурно-историческом пространстве. Феноменология С. предельно обширна: от описания того или иного способа мышления и памяти как «исторических стилей», к воссозданию психологического портрета индивида или социальной группы до анализа ментальности целого народа в определенную эпоху. Основная идея С. заключается в том, что психолог имеет дело не с абстрактным ребенком, а с ребенком, включенным в контекст *социальной ситуации развития*.

**СОЦИОГЕНЕТИЧЕСКИЕ ИНВАРИАНТЫ** — максимально обобщенные, достаточно устойчивые социокультурные модели, формы и образы, определяющие построение картины мира на протяжении всей жизни человека и формирующие его представления. Это относительно устойчивые во времени и пространстве образы, модели, жанры, тексты, представляющие собой «осколки» различных эпох, следы памяти прошлого опыта человечества, передаваемые из поколения в поколение детей. С.и. лежат также в основе общечеловеческой художественной деятельности, как вербальной (миф, сказка, фольклор), так и визуальной (орнамент, архитектура, и пр.).

**УСТАНОВКА, СОЦИАЛЬНАЯ** — субъективные ориентации индивида на социальные ценности, нормы, образцы поведения и деятельности. В социальной психологии У.с. используется при изучении отношений личности как члена группы или общества в процессе его социализации и может перейти в смысловую. У.с. — субъективное отношение личности к объектам и другим людям как «значение-для-меня».

## Социальная психология детства

### Программа курса

Изменение статуса детства в обществе, зафиксированное в международных документах, а также во все увеличивающемся разрыве между богатством эмпирических фактов о развитии личности ребенка в рамках естественнонаучных и гуманитарных дисциплин и отсутствием общего методологического подхода к изучению детства, требуют нового интегрирующего подхода к анализу детства как развивающегося феномена в культуре и обществе, побуждают осуществить междисциплинарный синтез проблемы детства в трехмерной системе координат — возраста, истории, культуры.

Спецкурс «Социальная психология детства» представляет собой изложение нетрадиционного для *психологии развития личности* взгляда на детство как особую психосоциокультурную дисциплину, единицей анализа которой является детское сообщество, детская группа в истории развития человеческого общества — социогенезе и индивидуальной истории человека — онтогенезе. Предметом социальной психологии детства являются отношения личности ребенка с предметным и социальным миром на разных исторических этапах. В центре социальной психологии детства стоит вопрос об эволюции важнейших социальных групп, ответственных за становление личности ребенка: это эволюция семьи — модели «общества взрослых» и группы сверстников — модели «детского общества».

В «наш жестокий век» особенно актуально изучение и возможности формирования гуманных отношений ребенка с миром, с другими людьми (взрослыми и сверстниками) и с самим собой. Проявления действенного сострадания неблагополучию и активного сорадования успехам сверстника служат важнейшими критериями формирования личностной зрелости ребенка, залогом его душевного здоровья и духовной целостности. Выяснению условий возникновения подобных отношений и механизмов развития личности ребенка посвящен настоящий спецкурс.

Тревожащий рост подростковой преступности и детской жестокости, корни которых кроются в дошкольном детстве, требует поиска закономерностей и механизмов функционирования детских сообществ, значимости их в жизни ребенка, а также адекватных способов исследования детской субкультуры.

туры. Пренебрежение вопросами бытия детской субкультуры оборачивается вырастанием в обществе социального барьера между миром детей и миром взрослых и стихийным проявлением таких детских объединений и групп, которые несут в себе контркультуру как оппозицию нравственным ценностям. Содержание спецкурса направлено на ознакомление с различными формами детской субкультуры, при этом особое внимание направлено на изучение российского детского фольклора и традиционных игр как особого направления *исторической психологии личности*.

Специальному социо- и онтогенетическому анализу в социальной психологии детства подвергается проблема половой дифференциации в детской группе, исходя из анализа историко-культурных форм полоролевого поведения, эволюции реальных детских сообществ в половозрастной структуре общества, а также межличностных отношений мальчиков и девочек в группе своего пола.

Завершается спецкурс анализом детской картины мира личности ребенка на пороге третьего тысячелетия и факторов ее трансформации. В контексте спецкурса дается представление о диагностике и коррекции отношений личности современного ребенка к миру, другим людям и себе самому.

### **Тема 1. Введение. Социальная психология детства как направление психологии развития личности ребенка.**

Общая познавательная ситуация изучения современного детства. Ребенок в трехмерной системе координат: на пересечении осей возраста, истории, культуры. Междисциплинарный статус социальной психологии детства. Предмет, основные категории, этапы становления социальной психологии детства. Исторические истоки социальной психологии детства в России. Место социальной психологии детства в контексте психологии личности.

### **Тема 2. Общая методология и принципы анализа в социальной психологии детства.**

Проблема социальной психологии детства в контексте системно-научной методологии. Принцип исторической реконструкции в исследовании генезиса отношений ребенка. Социальная ситуация развития ребенка в обществе. Принцип экологической валидности в исследовании онтогенеза. Понятие «отношение» и его рассмотрение в различных отраслях науки. Принцип деятельностного опосредствования отноше-

ний в социальных группах. Совместная деятельность детей как условие формирования отношений. Виды, основные признаки и стадии развития совместной деятельности в онтогенезе. Уровневая организация отношений в детской группе: функционально-ролевые, эмоционально-оценочные и личностно-смысловые связи.

Методы изучения ребенка в социальной психологии детства (метод смены социальной позиции в совместной деятельности детей, метод исторической реконструкции, метод визуальной социопсихологии, графические проективные методы и др.). Методика творческого моделирования на песке и др..

### **Тема 3. Социогенетический анализ социальных групп, ответственных за становление личности ребенка: семья и детское сообщество.**

Социогенез как «ключ к высшему поведению» ребенка (Л.С. Выготский). Эволюция семьи в России. Статус ребенка в семье в различные эпохи развития общества. Социально-психологическая структура семьи. Представления современного ребенка о семье реальной и идеальной. Семья в сказке. Сказка как социогенетический инвариант семейных отношений. Ценность детства в различных культурах. «Цена ребенка» в современной семье. «Детоцентризм» — почва для формирования социального инфантилизма.

Возникновение детских сообществ в истории культуры. Группа сверстников — носитель детской субкультуры.

### **Тема 4. Система отношений личности ребенка в культуре. Детская субкультура.**

Понятие детской субкультуры в социальной психологии детства. Самобытность мира детства: в проявлениях мышления, языка и речи, морали и представлений. Истоки возникновения детской субкультуры. Признание самоценности детства в современных условиях. Международные документы, фиксирующие изменение статуса детства в конце XX — начале XXI в.

Содержание детской субкультуры: коллективные игры, правовой кодекс, детское законодательство как система регуляции групповой жизни детей. Детский фольклор — форма коллективного творчества детей и важнейшее средство их игровой и коммуникативной деятельности. Основные формы и тексты детского фольклора: считалки, заклички, дразнилки, страшилки, детская магия и пр. Прозвища как транскультурные ролевые программы поведения. Детские религиозные представления.

Функции детской субкультуры ( культуuroохранительная, психотерапевтическая, социализирующая и др.). Способы передачи культурной традиции в детской субкультуре. Возрастные изменения содержания и форм детского фольклора. Российский детский фольклор. Игра и игрушка в детской субкультуре

Детская субкультура как «зона вариативного развития» детского сообщества. Детская субкультура в современной социальной ситуации развития. Особенности криминальной молодежной субкультуры, причины ее возникновения и формы выражения.

#### **Тема 5. Генезис межличностных отношений в детских группах.**

Гуманные отношения как высшая форма проявления межличностных отношений в группе. Проявление гуманных отношений ребенка к сверстнику как сострадание его неудачам и сорадование его успеху. Предпосылки и условия проявления гуманных отношений к сверстнику от старшего дошкольного до подросткового возраста.

Феномены сострадания и сорадования — индикаторы личностной зрелости ребенка. Психологическая и духовная природа сорадования. Влияние группы сверстников на проявление гуманного отношения в детской группе. Социогенетические истоки сорадования. Параллелограмм генезиса опосредствования межличностных (гуманных) отношений ребенка в социальной группе.

Референтная группа сверстников на разных этапах онтогенеза. Ребенок среди взрослых и сверстников: возрастная динамика локуса ориентации ребенка в различных социальных группах. Сравнительная характеристика значимости семьи по сравнению с детсадовской группой и школьным классом в представлении детей.

Многоуровневая структура межличностных отношений в детских группах.

#### **Тема 6. Половая дифференциация и межличностные отношения в детской группе.**

Психология половых различий. Группа своего пола, ее роль в становлении психологического пола личности ребенка: социогенетический и онтогенетический анализ. Половая социализация девочек и мальчиков в семье и обществе. Половая сегрегация как механизм формирования психологического пола в истории культуры. Межличностные отношения в группах мальчиков и девочек. Половое воспитание детей в современных условиях.

**Тема 7. Картина мира ребенка как пространство отношений в детской субкультуре.**

Детская картина мира и ее составляющие. Время и пространство в детской картине мира. Отражение системы отношений ребенка к предметному и социальному миру. Горизонтальная плоскость отношений «Ребенок — ребенок». Наклонная плоскость отношений «Ребенок -взрослый». Вертикальная плоскость отношений к нравственным категориям добра и зла (Ребенок — Творец). Панорамная плоскость отношений к окружающей среде. Роль информационной среды в становлении картины мира современного ребенка. Картина мира и «детское общественное мнение». Символика опасности в детской картине мира.

**Тема 8. Основные тенденции развития современного детства.**

Социальная ситуация развития детства в России. Информационная среда как фактор трансформации детских представлений. Современный ребенок в игровой цивилизации. Два мира детства: дети России и США в последней трети XX века. Состояние духовно-нравственного здоровья современного ребенка и пути преодоления кризисной ситуации. Социоэволюционный смысл феномена детства в истории культуры.

Объем спецкурса — 36 часов.

**Список рекомендованной литературы****Основная литература**

1. *Абраменкова В.В.* Сорадование и сострадание в детской картине мира. М., 1999.
2. *Абраменкова В.В.* Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М.; Воронеж, 2000.
3. *Абраменкова В.В.* Во что играют наши дети? Игрушка и АнтиИгрушка. М.: Яуза, Эксмо, Лепта Книга, 2006.

**Дополнительная литература**

*Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. М., 1995.  
*Бронфенбреннер У.* Два мира детства. Дети США и СССР. М., 1976.  
*Выготский Л.С.* История развития высших психических функций (Фрагменты) Коллектив как фактор развития аномального

- 
- ребенка / В кн. 4. Л.С. Выготский Проблемы дефектологии. М., 1995.
- Зеньковский В.В.* Психология детства. Екатеринбург, 1995.
- Козак О.И.* Считалки, дразнилки, мирилки и прочие детские забавы. СПб., 2000.
- Мид М.* Культура и мир детства. М., 1988.
- Обухова Л.Ф., Шаграева О.А.* Семья и ребенок: психологический аспект детского развития. М., 1999
- Осорина М.В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб: Питер, 1999.
- Психология развития. Словарь /под ред. А.Л. Венгера //Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в 6 томах. Ред. сост. Л.А. Карпенко под ред. А.В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2005.
- Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. М.: Школьная пресса, 2000.
- Социальная психология. Учеб. пособие для студентов /Под ред. А.В. Петровского. М., 1987.
- Социальная психология. Словарь /Под ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в 6 томах. М.: ПЕР СЭ, 2005.

*Учебное издание*

**Абраменкова Вера Васильевна**

Социальная психология детства

Художник: П.П. Ефремов  
Компьютерная верстка: Ю.В. Балабанов  
Корректор: Е.М. Алтайская

Лицензия ИД №01018 от 21 февраля 2000 г.  
Издательство «ПЕР СЭ»  
129366, Москва, ул.Ярославская, 13, к.120  
тел./факс: (095) 682-60-95. e-mail: aperse@psychol.ras.ru  
Санитарно-эпидемиологическое заключение  
№ 77.99.02.953.П.001292.09.03 от 03.09.2003 г.

Подписано в печать 31.03.08. Формат 84x108/32. Печать офсетная.

Гарнитура Таймс. Бумага офсетная  
Усл. печ. л. 13,5. Тираж 2000 экз. Заказ