

15  
А-16

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

На правах рукописи

**АБРАМЕНКОВА Вера Васильевна**

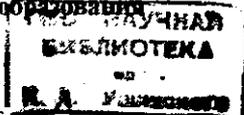
**Генезис отношений ребенка  
в социальной психологии детства**

**Специальность: 19. 00 .13 - психология развития, акмеология**

**Автореферат  
диссертации на соискание ученой степени  
доктора психологических наук**

**МОСКВА - 2000**

Работа выполнена в Психологическом институте  
Российской академии образования



**Официальные оппоненты:**

Доктор философских наук,  
действительный член РАО,  
профессор

Ф.Т. Михайлов

Доктор психологических наук,  
член - корреспондент РАО,  
профессор

И.В. Дубровина

Доктор психологических наук,  
член - корреспондент РАО,  
профессор

В.А. Петровский

**Ведущее учреждение** - Московский государственный университет  
имени М.В. Ломоносова

Защита диссертации состоится 15 февраля 2000 года на заседании Диссертационного совета Д - 018-03-01 при Психологическом институте РАО по адресу : Москва, 103009, ул. Моховая, 9 В.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Психологического института Российской академии образования

Автореферат разослан « \_\_\_\_ » января 2000 года

Ученый секретарь  
диссертационного совета,  
кандидат психологических наук

Н.Л. Морина

В настоящее время анализ детства в системе его многообразных связей с миром характеризуется, во-первых, изменением социального статуса ребенка в обществе, 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 изучения детства как особой психосоцио-культурной реальности, создание целостной панорамы представлений о закономерностях становления личности ребенка в обществе, подчеркивалась такими видными учеными, как Р. Заззо, С. Московичи, А.В. Петровским, Д.И. Фельдштейном, Р. Харре, Д.Б. Элькониним, Э. Эриксоном и другими. Такое понимание детства, не вмещающегося в узкие рамки лабораторной экспериментатики, приводит к увеличению потока исследований по экологической психологии развития ребенка [Bronfenbrenner U., 1974; Бронфенбреннер У., 1976; Бурменская Г.В. и др., 1986; Обухова Л.Ф., 1995], по этнографии детства [Мид М., 1988, Этнография детства..., 1983, 1998], по социологии детства [Собкин В.С., 1997], экологии детства [Панов В.И., 1996] и другие.

Однако прямое наложение концептуального аппарата разных дисциплин друг на друга, как показывает история науки, редко приводит к подлинному успеху. Для успешного решения задачи междисциплинарного синтеза требуется обращение к системно-научной методологии [Юдин Э.Г., 1997]. В отечественной психологии объединение специальных дисциплин осуществляется через конкретно-научную методологию общей психологии [Ананьев Б.Г., 1980; Асмолов А.Г., 1996; Рубцов В.В., 1996; Чуприкова Н.И., 1997 и др.].

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». Необходимость разработки нового поворота в системе знания и нового предмета, как правило, обусловлена возникновением *парадоксов*, связанных, либо с накоплением новых фактов, не укладывающихся в рамках теории, либо с возникновением кардинальных противоречий внутри теории. Таки парадоксами и противоречиями в реалиях детства являются, на наш взгляд, следующие.

• *Демократизация детской жизни*, расширение свободы ребенка и *ограничение* (особенно в больших городах) пространства детской жизнедеятельности, фактическое лишение неотъемлемого права ребенка на игру<sup>1</sup> [Дольто Ф., 1997; Драпкин Б.З., 1988; Захаров А.И., 1997].

<sup>1</sup> В больших российских городах у современных детей почти не осталось дворов — «пространства жизни с воздухом свободой» (Б. Окуджава), а в сельской местности — игровых околиц. По мнению детских психиатров и психотерапевтов, это повлияло на рост неврозов, психических заболеваний и девиантности; у детей отняли игровые дворы, и тогда им пришлось занять чердаки и подвалы.

• *Ценность детей* и брака, жизнь семьи «ради детей» И резкое *снижение рождаемости*, осознанное безбрачие [Вишневский А.Г., 1978; Бойко В.В., 1985; Миронов Б.Н., 1977].

• *Повышение* в последнее десятилетие *уровня жизни* ребенка И *снижение его качества жизни* (субъективного психо-эмоционального и духовного благополучия ребенка, особенно в России) [Положение детей в России..., 1993, Гундаров И.А., 1997; Флоренская Т.А., 1997].

• *Инфантицид* как детоотвержение, детоубийство в формах отказа от здоровых детей И *растущая адопция* (усыновление/удочерение) чужих детей, включая детей-инвалидов [Дети России: насилие и защита, 1997; Scarr, S. & Weinberg, R.A., 1983].

Эти и другие парадоксы в сфере детства, включая экономические, юридические, политические и социальные 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.

**Актуальность** данного исследования определена той исключительно драматичной картиной в различных сферах детства сегодня и все усложняющимися задачами воспитания, стоящими перед современным обществом. Эти задачи встают как гуманитарная проблема повышения психологического и духовно-нравственного здоровья подрастающего поколения, гармонизации внутрисемейных связей, гуманизации жизнедеятельности детских сообществ и т.п. Социальная ситуация развития ребенка на рубеже третьего тысячелетия нуждается в научном осознании и прогнозировании перспектив развития детства, что требует концентрации усилий всех, кто ответственен за ее нормализацию: профессиональных воспитателей и родителей, исследователей ребенка и практиков различных ориентаций, особенно детских психологов, педагогов, психотерапевтов, социальных работников.

Особую актуальность для теории и практики воспитания приобретает изучение феноменов детской субкультуры, позволяющих понять традиционные формы и способы регуляции отношений в детских группах, а так же содержательные их трансформации в детской среде в последние десятилетия. Современные детские сообщества, стихийно возникающие детские и молодежные группировки, имеющие как традиционные формы самовыражения, так и неизвестные ранее формы и сферы совместной деятельности (например, так называемые «толкинисты», «хакеры», «скинхеды» и др.), все чаще принимают контр-культурную и асоциальную направленность; кроме того, тревожащий рост подростковой преступности и детской жестокости, криминализация детского сознания, языка и быта требуют обращения к анализу генезиса отношений ребенка и закономерностей их формирования в социальных группах [Башкатов И.П., 1993; Лишин О.В., 1997; Кондратьев М.Ю., 1994; Пирожков В.Ф., 1994; Розин М.В., Мазурова А.И., 1995; Стурова М.П., 1998; и др.]. Отсюда осуществляемая в работе постановка и экспериментальное решение проблемы происхождения и развития гуманных отношений в детстве, которая содержит направленность на раскрытие ценностных связей ребенка с миром и

характеристики его самого как существа социально-генетического, нуждается в особом освещении.

### Основная цель, объект и предмет исследования

*Основной целью* данного исследования является концептуальная разработка предмета социальной психологии детства как нового междисциплинарного направления исследования ребенка в истории развития культуры и общества.

*Объект* исследования — детство как развивающийся феномен в культуре и обществе в различные исторические эпохи с приоритетным интересом к российскому детству<sup>2</sup>.

*Предметом* исследования выступает система отношений ребенка с миром (предметным и социальным) сквозь призму отношений взрослого сообщества к миру детства.

### Задачи исследования

- разработать предмет и создать концептуальный аппарат нового направления исследований — социальной психологии детства ;
- выявить содержание основных категорий и понятий социальной психологии детства;
- осуществить анализ и обобщение сложившихся в современной психологии и смежных науках подходов к изучению отношений ребенка;
- разработать методологические принципы анализа, методические приемы, создать адекватный инструментарий и экспериментальные программы исследования;
- определить место в социогенезе основных социальных институтов ( семьи и детского сообщества) в развитии отношений ребенка, их содержание, функции и значение в культуре ;
- осуществить экспериментальное исследование центрального ценностного образования — гуманных отношений ребенка к сверстнику, закономерностей их проявления в группах старшего дошкольного — младшего школьного — подросткового возрастов;
- изучить генезис и содержание понятий «зона вариативного развития», «локус ориентации», «социогенетические инварианты» и др. в социальной психологии детства;
- исследовать влияние индивидуальных характеристик (пола и возраста) ребенка на генезис его отношений в социальном и предметном мире;
- изучить основные составляющие картины мира современного ребенка и факторы ее трансформации;

<sup>2</sup> В экспериментальных исследованиях участвовали дети от дошкольного до юношеского возрастов (россияне, армяне, украинцы, белорусы, американцы и др.), а также взрослые: родители, педагоги, психологи и пр. — всего свыше 5000 человек.

- определить основные тенденции и динамику развития детства в последние десятилетия.

### Методы исследования

Наряду с широко используемыми в современной психологии развития такими методами, как наблюдение, беседа, анкетирование, социометрия, рисуночные тесты («Несуществующее животное», «Рисунок человека», «Моя семья» и др.), референтометрия, тест Р. Кеттела и пр., в соответствии с методологией исследования автором был разработан и использован адекватный задачам социальной психологии детства методический инструментарий, опирающийся на следующие принципы: *принцип смены социальной позиции в совместной деятельности* воплощен в методиках коллективистской идентификации (КИ) в группах дошкольников - мл. школьников - подростков (методики «Железная дорога/ Орбита», методика «Круг/ Мишень», «Тропинка/ Лабиринт»); *принцип построения детской картины мира* реализован 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 (рисуночные методики: «Моя семья - Моя детсадовская группа - Мой класс», «Самый главный для меня человек», «Самое доброе, хорошее / самое злое, плохое», «Я через 10 лет», «Наше будущее» и др.), создания методик- матриц с архетипическими, стереотипическими и социотипическими изображениями культурных символов, знаков, схем (методики «Руны» для детей и взрослых), «Азбука инопланетян», методика «Лото»), а также в создании экспериментальных игровых ситуаций, фиксирующих различные компоненты детской картины мира; методы определения локуса ориентации ребенка на социальную группу: «Проксиметрия», «Силуэты», «Почтальон», тест «Если бы я был волшебником» и пр.; методы исследования трансформаций детской картины мира: методика «Робинзон»; социально- психологические анкеты «Влияние теле-, видео- и компьютерного экрана на психическое здоровье детей и их родителей».

Основным методом анализа социогенетического материала был метод исторической реконструкции — воссоздания форм функционирования социальных систем и институтов на основе их позднейших образований с учетом возможных путей и закономерностей их развития.

### Методологические основания, надежность и достоверность результатов исследования

Диссертационная работа выполнена как междисциплинарное исследование на стыке общей психологии, психологии развития и социальной психологии, а также социологии, культурологии и этнографии, философии и этики, истории и семиотики, исторической демографии, русской религиозно- философской традиции и педагогики на *базе психологического знания, методологиче-*

ской основой которого выступили культурно- историческая теория Л.С. Выготского, деятельностный подход А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, концепция деятельностного опосредствования межличностных отношений А.В. Петровского, теория психического развития ребенка Д.Б. Эльконина, а так же семиотическая концепция культуры Ю. М. Лотмана, этнопсихологическая концепция М. Мид, философия истории А. Дж. Тойнби. Кроме того, на разных этапах исследования в поле внимания автора оказывался целый ряд психологических и общегуманитарных подходов: Е.Ю. Артемьевой, А.Г. Асмолова, Б.С. Братуся, Г.С. Виноградова, Л.Н. Гумилева, В.В. Зеньковского, М.И. Лисиной, Д.С. Лихачева, Л.Ф. Обуховой, М.В. Осориной, В.А. Петровского, В.Н. Топорова, К.И. Чуковского и др..

В соответствии с целями и задачами исследования достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечивалась разработанностью адекватного методического аппарата, а также содержательным анализом фактов и зависимостей, полученных на обширной выборке испытуемых.

**Теоретическая значимость и научная новизна исследования** определяется разработкой научного направления — социальной психологии детства как новой предметной области, нового методологического социогенетического подхода к анализу генезиса отношений ребенка. Сформулированы методические принципы и созданы новые технологии исследования развития отношений ребенка к окружающему миру, взрослым и сверстникам, а также собран и проанализирован новый фактологический материал.

Построение социальной психологии детства обусловлено, с одной стороны, теоретическим уточнением в новом ракурсе известных в психологии понятий, таких, как «отношение», «социальная ситуация развития», «совместная деятельность», «социогенез», «идентификация», и др., а с другой стороны — с разработкой новых понятий, таких как «социогенетическая инварианта», «отчуждение», «локус ориентации», «зона вариативного развития», «визуальная социопсихология», «сорадование» и др..

В процессе исследования прослежен генезис отношений ребенка через эволюцию семьи как социальной группы в социогенезе (на примере развития нуклеарной семьи в России), раскрыта роль сказки в формировании семейных установок современного ребенка.

Выявлено содержание, функции детской субкультуры и ее значение в личностном становлении ребенка и в развитии культуры вообще. Сформулировано положение о «зоне вариативного развития» (ЗВР), основным агентом которой, в отличие от зоны ближайшего развития (ЗБР), выступает детское сообщество.

В диссертации впервые раскрыты закономерности развития гуманных отношений ребенка в онтогенезе как ценностного образования личности в ее связях с миром, выявлены детерминанты гуманного поведения в группе сверстников в различных ситуациях совместной деятельности; показана необходимость рассмотрения гуманного отношения (действенного сопереживания) не только как сострадания, но и как сорадования сверстнику; определена роль половой дифференциации и возраста как индивидуальных характеристик личности ребенка

в процессе становления его отношений в социальных группах. Так же выявлена уровневая структура отношений в детской группе; сформулирована единая общепсихологическая закономерность развития межличностных отношений в детских группах (параллелограмм генезиса опосредствования).

В исследовании впервые предлагается понятие «локус ориентации» ребенка на социальные группы взрослых/сверстников, которое позволяет произвести сравнительный анализ значимости макро- и микро-групп взрослых и детей в жизни ребенка.

В работе раскрывается понятие «детская картина мира» и предлагается новая технология ее изучения — метод визуальной социопсихологии, позволяющий исследовать детское общественное мнение как отношение к современным ситуациям, фактам, событиям действительности в детской субкультуре.

Автором определены основные тенденции развития современного детства в конце XX века: 70 - 80 - 90 -х годов, указаны критерии и выявлены факторы его становления.

### **Практическая значимость исследования**

В процессе диссертационного исследования сформулирован социогенетический подход к решению проблемы гуманизации отношений ребенка в современном мире посредством построения игровых и образовательных пространств на основе организации совместной деятельности детей в семье и детском сообществе.

Предложенные автором исследовательские и диагностические методики, выявляющие развитие отношений ребенка к окружающему миру и социальным группам взрослых и сверстников, могут составить основу социально-психологической стратегии воспитания детей различных возрастов, а также могут быть использованы в диагностике, психопрофилактике и психокоррекции системы отношений ребенка.

Методический принцип построения детской картины мира и методики визуальной социопсихологии могут быть применены в создании и осуществлении принципиально новых массовых опросов, включающих мнение юных граждан России.

Практическая значимость развиваемого направления исследований получила свое выражение в следующих видах практики.

Основные теоретические позиции исследования и методические решения использованы при выработке стратегии, программ и форм воспитательной деятельности в школах и детских садах Москвы и Подмоскovie, а также в организации психокоррекционной работы.

Результаты исследования атомной энергетики глазами детей нашли отражение в разработке программ по обеспечению безопасности атомных электростанций.

На основе диссертационного исследования автором разработан и апробирован спецкурс «Социальная психология детства» для студентов Московского психолого-социального института, а также курс «Основы психологии личности» для старшеклассников общеобразовательных школ.

Основные положения и результаты исследования получили свое отражение в опубликованных автором главах в учебнике «Социальная психология» (для студентов педагогических институтов, 1987) и учебном пособии «Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре» (1999). Материалы исследования были использованы в курсах общей, возрастной психологии и психологии личности на психологическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова. Они нашли отражение в словарях и справочниках: «Психология: Словарь» (1990), «Краткий психологический словарь» (1998), «Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста» (1999) и др.

Теоретические положения, методические решения, эмпирические факты исследования послужили основанием для консультационной и психокоррекционной работы автора с детьми и взрослыми; в лекциях, семинарах, выступлениях перед учителями, родителями, врачами, воспитателями детских садов и интернатов, а также для пропаганды психологических знаний: в создании научно-популярного фильма о семье, на страницах психолого-педагогической и центральной прессы («Знание-сила», «Наука и религия», «Народное образование», «Воспитание школьников», «Учительская газета», «Вечерняя Москва», «Труд» и др.), по радио и Центральному телевидению.

### Положения, выносимые на защиту

1. *Социальная психология детства* представляет собой новую предметную область — междисциплинарное направление исследований детства как развивающегося психо-социо-культурного 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 протяжении всего социогенеза и проявляемых в социокультурных инвариантах,

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); культуроохранительную (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, пе-

реходя 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, представлений, 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; «экранныю» 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 тенден-

ция 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 «телеэкранной 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..

Растущая в обществе либерализация половой морали, распространение порнографии, а также активное половое просвещение бихевиористского толка, направленное не на помощь в становлении психологического пола и адекватной полоролевой позиции ребенка, а на дезориентацию в его половой идентичности и на формирование инверсионной модели половой социализации, вне-супружеских и анти-родительских установок приводит к *сексуализации* детского сознания и общей деморализации.

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 изменении детского сознания в сторону его *танатизации* (поэтизации смерти, разрушения, деструкции).

Наметился *кризис игровой культуры*: примитивизация, особенно ролевой игры, из которой уходит ее правилосообразность и соотносимость с образом идеального взрослого, а также вестернизация содержания и меркантилизация мотивов. 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.

## Апробация работы

Основные положения выдвигаемого на защиту направления и результаты исследования были доложены на Всесоюзных психологических съездах, Международных конференциях, различных семинарах, симпозиумах (с 1969 г. по 1999 г.) : конференция «Студенты Москвы - науке, искусству, практике» (Москва, 1969), Научно- теоретическая конференция «Педагогические аспекты социальной психологии» (Минск, 1978), Всесоюзный симпозиум «Психология возрастных коллективов» (Кострома, 1978), Всесоюзная конференция «Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания» (Москва, 1979), Международный научный семинар (Плау-ам-Зее, ГДР, 1980), симпозиум «Межличностное восприятие в системе общения» (Москва, 1980), Всесоюзные съезды Общества психологов (1977, 1983, 1989, 1994), семинар «Психологические проблемы индивидуальности» (Ленинград, 1984), Всесоюзная конференция «Экспериментальные методы исследования личности в коллективе» (Даугавпилс, 1985), Международная конференция «Перед лицом апокалипсиса» (Портленд, США, 1990), авторский семинар в институте К.-Г. Юнга «Images of child's world: archetypes and reality» (Бостон, США, 1991), III Международная конференция по программе ООН «Образование спасет мир» (Краснознаменск, 1998); Международные Рождественские образовательные чтения (Москва, 1993, 1994, 1995, 1997, 1998, 1999), Всероссийская конференция по арт-терапии и арт-педагогике (Москва, 1997, 1999), конференция, посвященная 70-летию М.И. Лисиной (Москва, 1999), Международный коллоквиум «Семья в России» (Москва, сент. 1999), конференция «XXI век - эпоха духовного просвещения» (Москва, окт. 1999), Всероссийский семинар «Духовно-нравственное воспитание молодежи» (Черноголовка, дек. 1999).

Результаты исследований докладывались также на заседаниях Ученого совета и итоговых научных сессиях Психологического института РАО.

По теме исследования опубликовано 80 печатных работ, в том числе 4 на иностранных языках.

## Структура диссертации

Диссертация состоит из введения, четырех частей ( 14 глав), выводов, списка литературы, приложения, состоящего из словаря терминов и детских рисунков. Каждая глава сопровождается резюме, каждая часть завершается выводами и заключением. В работе 18 таблиц и 27 графиков, диаграмм и рисунков.

Структура диссертации 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 диахроническом аспекте. Третья часть в синхронических исследованиях онтогенеза раскрывает закономерности и ди-

намику отношений в детских группах на примере гуманных отношений. Четвертая часть представляет собой реализацию различных методических идей в контексте детской картины мира. Завершающая глава определяет основные тенденции становления современного детства за последние 30 лет, ведущие факторы и перспективы его развития.

### Основное содержание работы

В Первой части диссертации *“Предмет социальной психологии детства”* во вступлении излагается современная общая познавательная ситуация изучения детства, затем в 1 главе *“Методология и принципы анализа отношений ребенка в социальной психологии детства”* задается общий контекст исследования проблемы социальной психологии детства, посредством введения уровней методологии (Э.Г. Юдин). Здесь излагаются основные принципы исследования: принцип исторической реконструкции в изучении социогенеза, принцип экологической валидности, реализуемый в экспериментальном исследовании онтогенеза в методе смены социальной позиции ребенка, а также принцип построения детской картины мира (миро-конструирования). Описывается двуединый механизм функционирования отношений ребенка в онтогенезе - *“идентификация - отчуждение”*.

Во 2 главе *“Становление и основные понятия социальной психологии детства”* излагается основной подход к анализу генезиса отношений ребенка, дается краткая предыстория социальной психологии детства в России, формулируется предмет, раскрываются основные категории и понятия, дается общая гипотетическая картина генезиса отношений ребенка в мире, феноменология и доказательства которой - в последующих трех разделах работы.

Изменение статуса детства в обществе в XX столетии, приметам 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.

Потребность в такого рода осмыслении назрела как внутри самих дисциплин (биологии, генетики, медицины, демографии, этнологии, истории, педагогики и др. [Бочков Н.П., 1983; Симонов П.В., Ершов П.М., Вяземский Ю.П., 1989; Гуревич А.Я., 1981; Блок М., 1986; Лоренц К., 1998; Мид М., 1988] так и на междисциплинарных границах [Кон И.С., 1988; Backman C.W., 1983; Bronfenbrenner U., 1974; Harter R., 1993 и др.]. Кроме того, в последнее время представители детской, возрастной и социальной психологии, психологии личности, ранее работавшие относительно автономно друг от друга, пытаются разрушить *“ведомственные”* границы и приступить к решению задачи междисциплинарного синтеза.

Одной из таких попыток, дающей возможность увидеть панорамную картину современного детства как результата генезиса детско - взрослых отношений, является предлагаемый автором *социогенетический подход* - социальная психология детства: «Ребенок на пересечении возраста, истории, культуры».

Исходя из представлений об уровнях методологии науки, автором в работе осуществляется поступательное движение: от уровня философского обобщения проблем детства в мире - через уровень системно-научной методологии общих принципов анализа феномена детства в культуре и обществе - к конкретно-научной методологии исследования детства в психологии и смежных с ней науках и далее - к конкретным методам изучения ребенка в окружающей среде и социуме.

Генезис отношений ребенка, наблюдаемый в онтогенезе, имеет свой первоначальный исток в социогенезе - историко-культурном пространстве детской субкультуры, поэтому онтогенез отношений ребенка может быть представлен в историческом ряду онтогенезов (Д.Б. Эльконин). В социогенетической системе отсчета выделяются 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 - “раскрыть закономерности персоногенеза человека” [Ариес Ф., 1977; Белявский И.Г., Шкуратов В.А., 1982; Петровский В.А., 1997 и др.]. 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 [Кон И.С., 1988, Этнография детства..., 1983]. Третья координата - изучение закономерностей жизненного пути личности в онтогенезе - это собственно психологическое “третье” измерение личности ребенка, доступное экспериментальному анализу [Божович Л.И., 1995; Обухова Л.Ф., 1995; Смирнова Е.О., 1996; Мухина В.С., 1980; Цукерман Г.А., 1996].

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, воссоздание форм функционирования социальных систем и институтов (семьи и детского сообщества) на основе их позднейший образований и с учетом возможных путей и закономерностей их развития. 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 детской картины мира (миро-конструирования). Как

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

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. Архетипические, социотипические и стереотипические визуальные представления и модели образуют символическую составляющую картины мира ребенка. При всем богатстве индивидуального выражения той или иной темы в детском изобразительном творчестве достаточно отчетливо проступают определенные архаичные элементы, знаки, формы, являющие *мифологическую* структуру сознания ребенка [Лотман Ю., 1978, 1992; Лосев А.Ф., 1991; Рубцов В.В., 1996].

Основным механизмом функционирования отношений ребенка выступает единый механизм "идентификация - отчуждение", в основе которого лежит процесс улобления установкам и личностным смыслам другого человека, социальных групп и который позволяет личности ребенка выйти за пределы онтологического поля общения и взаимодействия в сферу нравственных культурных ценностей.

В отечественной истории исследования детства с конца XIX в. - в рамках изучения игровых групповых форм, детского фольклора, а затем с 20 - 30-х годов XX в. (в рамках исследования функционирования детских рабочих коллективов, группового взаимодействия детей и пр.) обнаруживаются *три периода* возрождения интереса к детской социальной жизни, каждый из которых высвечивает какую-то свою, особую реальность и свою феноменологию личности ребенка в социуме. Благодаря первому периоду, связанному с именами Е.А. Аркина, А.С. Залужного, Е.А. Покровского, Г.А. Фортунатова, проблема детского коллектива впервые была поставлена в отечественной психологии. Благодаря второму периоду, по сути открытому Д.Б. Эльконинным, А.П. Усовой, Г.П. Щеловицким, были, во-первых, показаны роль и место игры как ведущей деятельности в формировании психики ребенка; во-вторых, выделена и проанализирована "технология" игры как своего рода социологической модели одной из форм общественных отношений. И наконец, благодаря третьему периоду, применительно к ребенку были раскрыты возможности метода социометрии, определена роль эмоциональных предпочтений в межличностных отношениях детей (Я.Л. Коломинский, Т.А. Репина и др).

Эти три периода подготовили возможность перехода к новому этапу - построению социальной психологии детства, рассматривающей детство как ре-

зультат социогенеза детско- взрослых отношений, предметом которой выступают отношения, опосредствованные совместной деятельностью ребенка с миром, другими людьми (взрослыми и сверстниками), а также закономерности порождения этих отношений, их функционирования в конкретно-исторической социальной ситуации развития [Абраменкова В.В., 1985, 1987, 1996, 1999]. Такое понимание предмета социальной психологии детства выдвигает на передний план рассмотрение и анализ взаимосвязей системообразующих категорий и понятий: «отношение», «совместная деятельность», «детская субкультура», «социогенез», «социальная ситуация развития», «детская картина мира и др.», важнейшим из которых является понятие «отношение». Отечественная психология активно оперировала этим понятием в различных исследованиях и весьма разнообразных контекстах: Л.С. Выготский выдвинул идею интериоризации отношений как обязательном моменте развития личности ребенка [Выготский Л.С., 1983]; С.Л. Рубинштейн видел отношение одного человека к другому, которое у ребенка является генетически более ранней формой, нежели отношение к себе [Рубинштейн С.Л., 1997. с. 65]; для В.Н. Мясищева отношение - система индивидуальных избирательных связей личности с различными сторонами объективной действительности [Мясищев В.Н., 1995, с. 16]; для А.Н. Леонтьева отношение - смысловая сфера сознания, направленность личности [Леонтьев А.Н., 1975, 1983]; для А.В. Петровского - многоуровневая система межличностных отношений [Петровский А.В., 1983, 1984]. Однако четкого определения понятия «отношение» не существует, на это указывала Л.И. Божович, признавая, однако, важность его включения в изучение личности ребенка [Божович Л.И., 1968, 1995].

В последние десятилетия отечественными психологами проблема становления отношений ребенка ставится и изучается в исследованиях специалистов по детской психологии: А.В. Запорожцем и Я.З. Неверович (1986); Я.Л. Колосминским (1976, 1984); И.В. Дубровиной (1987), В.К. Котырло (1987), Т.А. Репиной (1988), Е.О. Смирновой (1994) и другими, где понятие «отношение» фактически 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...*).

Категория «отношение», с точки зрения автора, представляет собой наиболее 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 мира. Важнейшей формой существования отношений является *психологическое пространство*, т.е. протяженность, структурность, место их осуществления. Автором выделены и экспериментально проанализированы (с различной степенью глубины и тщательности) следующие *плоскости отношений ребенка*. *Горизонтальная*, в которой отношения осуществляются «на равных» и к относительно равным субъектам - это *сверстники* (дети, в пределах собственной возрастной категории, определяемой ребен-

75060-00

ком; при этом паспортный возраст может не иметь значения) [Развитие общения со сверстниками, 1989; М.О. Косвен, 1953, 1963; М.В. Осорина, 1983, 1999; Маан О.В., 1995; ]. Наклонная плоскость отношений представлена *взрослыми*, теми, кого ребенок причисляет к таковым или взрослыми «вообще» [М.И.Лисица, 1986, 1997; ]. 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 [Кнебел Х., 1981; Этнография детства..., 1983 ]. Вертикальная плоскость представляет собой наименее изученный и наиболее сокрытый для исследователя (тайный) пласт *духовных* отношений с Богом, Творцом или каким-то Высшим существом, с которым практически любой ребенок, независимо от религиозной принадлежности, старается установить связь, обращается в различных ситуациях своей жизни [Рубинштейн С.Л., 1997; Зеньковский В.В., 1993; Особенности: Из воспоминаний П.А. Флоренского, 1990;]. Именно вертикальная плоскость определяет становление категории совести в сознании ребенка и задает моральное пространство представлений о добре и зле. 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 (мегаполис, деревня, рабочий поселок, город), географическим ландшафтом (тундра, лес, морское побережье, горы) [Гумилев Л.Н., 1990]. Ограниченное пространство отношений с миром, которое имеет, например, тяжело больной ребенок или современный ребенок, отрезанный от всего мира виртуальной плоскостью Экрана - телевизионного, компьютерного представляет — экранная плоскость [Носов Н.А., 1997; Орлов А.М., 1995 ].

Другой важнейшей формой онтологии отношений является *время*. Отношения, переживаемые ребенком, рассматриваются нами в трех временных формах: прошлого, настоящего и будущего. Таким образом, *отношения в детстве представляют собой многомерную иерархическую систему связей ребенка с миром, развивающуюся во времени и пространстве*. Отношения имеют собственную модальность выражения - эмоционально-ценностный аспект, выступающий в стремлении к *гуманизации* связей личности с миром (Б.С. Братусь, А.Б. Орлов, В.И. Слободчиков), которая является, с одной стороны, *условием* полноценного развития ребенка в мире, а с другой стороны, *критерием* его личностного развития. Отсюда важнейшим проявлением отношений ребенка являются *гуманные отношения* как его 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. Гуманные отношения выступают в современных условиях как *идеальная норма* отношений вообще, т.е. необходимый оптимум максимальных личностных усилий человека, «нравственный императив». Эмпирическим референтом гуманного отношения к сверстнику является коллективистская (солидарная) идентификация (КИ) как такое интерперсональное отождест-

вление с переживаниями одного из группы, при котором осуществляются действительное сострадание его неудачам и активное сорадование его успехам.

В центре внимания социальной психологии детства находятся *социальные группы*, в которые включен ребенок или с которыми он себя отождествляет. Это семья и школьный класс, детские игровые сообщества и проксимические группы, желаемые ребенком, макросоциальные группы (региона, населенного пункта, страны), к которым ребенок считает себя принадлежащим и пр.. Некоторые из них могут приобретать качество референтности, личностной значимости для ребенка.

Социально-психологическая специфика личности ребенка состоит в том, что он изначально выступает как представитель одновременно двух больших социальных общностей — *мира взрослых* и *мира детей*, каждый из которых оказывает влияние на его личность, а сочетание их воздействий создает уникальную социальную ситуацию развития детства на каждом этапе его исторического и индивидуального бытия.

Системообразующим основанием исследования генезиса отношений ребенка к окружающему миру, к другим людям (взрослым и сверстникам) и к себе самому является *совместная деятельность*, анализ которой с различных позиций представляет собой центральный момент всего исследования и опосредствующий фактор порождения и развития системы отношений ребенка. Деятельностное опосредствование 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. 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) и Что они отражают? (нормы, образцы, определенную "технологию" 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? В социальной психологии детства представлены все пласты отношений: функционально-ролевые отношения задавались нормой гуманности, которая моделировалась в экспериментальных ситуациях посредством особым образом организованной совместной деятельности детей. Эмоционально-оценочные отношения выражались в предпочтениях ребенка, его симпатиях и антипатиях, выявляемых традиционной социометрической процедурой. Личностно-смысловые отношения выявлялись в эксперимен-

тальных ситуациях, когда мотивом совместной деятельности становится другой человек, сверстник.

**Вторая часть** диссертационного исследования *«Социогенез отношений ребенка в семье и детском сообществе»* состоит из трех глав и целиком посвящена социогенетическому анализу детско- взрослых отношений в семье и детской субкультуре.

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 отношений в «горизонтальной плоскости» равных - их эволюции в культуре.

Посредством метода 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 инвариант* - относительно неизменных и постоянных во времени и пространстве форм, текстов, которые осуществляют “связь времен”, передаваясь из поколения в поколение, от народа к народу.

В 3 главе *«Генезис отношений ребенка в процессе эволюции семьи»* автором дается социально - психологическая характеристика семьи, описываются исторические периоды развития семьи в культуре в связи с положением (статусом) ребенка в ней и описывается эволюция в России архетипического семейного треугольника (Отец/муж — Мать/жена — Дитя- сын/дочь).

Мир семьи, с точки зрения ребенка, представляет собой картину, не всегда совпадающую с оценкой взрослых. Существующие в обществе социальные нормы и культурные образцы задают определенные эталоны представлений о том, какими должен быть муж/жена по отношению друг к другу, отец/мать по отношению к детям, дочь/сын по отношению к родителям и между собой 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. На протяжении всей истории человечества семья как социальная группа принадлежности для ребенка эволюционировала в направлении: от растворенности отношений ребенка в социуме в эпоху первобытности к строго иерархизированной системе половозрастных отношений в средние века и началу эпохи Просвещения. На рубеже XVII и XVIII веков в Западной Европе произошли существенные изменения в ценностных ориентациях, семейном статусе ребенка и вообще — в

отношениях между родителями и детьми. Изменение самого механизма социализации в сторону признания за ребенком особого места в структуре общества (см. Фр. Дольто, Ж-Ж. Руссо, Ч. Диккенс), появление исследований детского творчества (см. К. Бюлер, В.С. Мухина и др.), детского фольклора и игр [Покровский, 1995; Мудрость народная..., 1991; Виноградов, 1930] и пр. явилось началом тех шагов в признании прав ребенка, приведших к принятию Международной Конвенции о правах ребенка в конце XX века.

По мнению известного исследователя Л. де Мозе, эти изменения были обусловлены смещением 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 [Mause L.de., 1976].

В то же время в России на модели архетипического семейного треугольника, как бы вращающегося в своей центральной точке, можно было бы выделить три основные стадии эволюции нуклеарной семьи: I-я характеризуется главенствующим экономическим и социально-психологическим положением отца как господина, кормильца чад и домочадцев, “лидера” семейной малой группы, главная ценность такой семьи — *родительство*. II стадия характеризуется преобладанием ценностей *супружества* как относительного равенства мужа и жены при низком статусе ребенка. И, наконец, III стадия — “ребячество” в буквальном значении этого слова, согласно трактовке Вл. Даля, «быть ребенком» помещает на вершину архетипического треугольника дитя, именно оно постепенно становится психологическим центром семьи, главным заказчиком и потребителем всяческих благ. Это значит, социально-психологическая эволюция семьи в России 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 4 главе «Сказка как социогенетический инвариант семейных отношений» излагаются гипотезы происхождения сказки, дается историко-культурный анализ сказки с позиции внутрисемейных отношений и на основании экспериментального исследования с помощью методики «Лото» осуществляется социогенетический анализ представлений детей о семейных отношениях в сказке и реальной жизни.

При анализе сказок отчетливо проступают три основные исторические эпохи формирования семейных отношений в культуре, дающие три типа “сказочной семьи”. Первый тип - архаичная семья, представляющая род с его первобытной демократией. Второй тип - древняя патриархальная семья, в основе которой лежит четкая половозрастная иерархия; здесь создаются полоролевые стереотипы “доброего молодца” и “красной девицы”. И третий тип - семья

нового времени, отражает начало упадка патриархальных отношений и возможность инверсии иерархии.

Как показало исследование, для современного ребенка-дошкольника "сказочная семья" — это прежде всего малая группа нуклеарного типа с четкой полоролевой дифференциацией и определенными социокультурными эстетическими и поведенческими образцами; т.е. 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 у детей 5-7 лет вступают в своеобразный диалог прошлого и настоящего в создании образа семейных отношений; традиционные культурные полоролевые стереотипы мужчины и женщины в современных условиях оказываются в прямом противоречии с существующим типом семейных отношений.

Не умаляя роли сказки в процессе социализации ребенка как особого средства передачи ему взрослыми общественно- исторического опыта, автор обращает внимание на то, что этой воспитательной функцией значение сказочного наследия не исчерпывается. Именно в сказке воплощены сверх- народные (метакультурные) и сверхвременные образцы человеческих отношений, позволяющие говорить о ее прогностической роли в истории, то, что имел в виду Велемир Хлебников, говоря: "Сказка - посох, о который опирается слепец-человечество" [Хлебников В., 1987, с. 146].

В образах сказок сконцентрированы смысловые образования, которые создавались веками "в многообразных жанрах и формах речевого общения, в формах могучей народной культуры, в сюжетах, уходящих своими корнями в доисторическую древность" [Бахтин М.М., 1979, с. 332]. Феномен сказки в истории культуры, воплощая трансформацию древнейших обычаев и ритуалов, привлекает к себе внимание ученых как своеобразный археологический реликт. Как пишет известный историк Б.А. Рыбаков, "сказка донесла до нас и очень архаичную мифологию, и первичные формы героического эпоса, начало которых отстоит от начала создания былин Киевской Руси на целых два тысячелетия [Рыбаков Б.А., 1981, с. 596]. Возникнув как жанр взрослого устного народного творчества в древнейшую эпоху и пережив процесс упадка в качестве самостоятельной лингвистической единицы в Новое время, классическая сказка сегодня превратилась в часть детского фольклора - канонизированный свод литературы для детей. 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 в ее идеальном плане. В сказках ребенку открывается "идеальный" тип взаимоотношений и соответствующие полу образцы поведения, имеющие культурно- историческую природу. Предложенные детям в методике «Лото» картинки с изображением предметов реальной и сказочной жизни, становились

у дошкольников стимулом для воспроизведения обобщенной картины семейных отношений, которые открывались ребенку как нормативные через позиции родителей, в частности, в распределении семейных обязанностей. Кроме того, здесь вырисовывалась картина социокультурных отношений, зафиксированная в сказках, поскольку именно в сказках перед ребенком предстает более широкий мир - мир человеческих отношений вообще. Оказалось очевидным, что дошкольники уже пятого года жизни имеют достаточно четкие представления о традиционно мужских или женских сферах деятельности и эталонах поведения.

В 5 главе «**Детская субкультура - ее содержание, функции, значение в культуре**» дается понятие детской субкультуры в социальной психологии детства, описывается и иллюстрируется примерами содержание детской субкультуры и ее основные функции, характеризуется детская группа как основной носитель детской субкультуры, а также предлагается новое понятие - зона вариативного развития ребенка.

Развитие отношений ребенка осуществляется в онто- и социогенезе в контексте важнейших социальных групп - семьи и детского сообщества. Детское сообщество, как показывают историко-культурные исследования, 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, они обладали своим особым статусом, своим специфическим местом в половозрастной социально-иерархической системе. Возникновение детской субкультуры как целостного историко-культурного феномена обусловлено половозрастной стратификацией общества, уходящей своими корнями в глубокую древность [Антонов А.И., 1974; Бутинов Н.А., 1968; Косвен М.О., 1953, 1963; Першиц А.И., 1967; Попов В.А., 1982].

На основе регламентированных взрослыми форм деятельности (трудовой, учебной и др.) возникла детская группа - сообщество детей, объединенных совместной деятельностью и сопереживанием общих ценностей. 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. 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.

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 разви-

тия, т.е. относительно независимой от взрослых *детской субкультуры*. Содержание детской субкультуры, наполняемое на протяжении всего социогенеза, составляют: традиционные *народные игры* (хороводы, подвижные игры, военно-спортивные состязания и пр.), *детский фольклор* (считалки, дразнилки, закички, сказки, страшилки, загадки и др.), *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 (призывание сил природы для исполнения желания, фантастические истории-небылицы); *детское философствование* (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).

Творческая, пристрастная переработка совокупного опыта предшествующих поколений в игре обусловлена сохранением и воспроизводством в детских сообществах различные жанров *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), благодаря которым детское сообщество осуществляет функцию воспитания. Дразнилки тренируют эмоциональную устойчивость и самообладание, умение отстаивать себя при нападках сверстников в адекватной форме словесной самозащиты [Виноградов Г.С., 1930; Осорина М.В., 1983; 1990]. Дразнилки являются малой речевой формой, служащей для социо-культурной регуляции отношений при вхождении ребенка в группу и в ситуациях нарушения ребенком групповых норм, высмеивая детские недостатки и проступки: ябедничество, хвастовство, плаксивость, жадность, и др..

Жанр *считалки* является уникальным, не имеющим аналогов во взрослом фольклоре и представляет собой культурно отточенную прелюдию к игре. Вместе с традиционной, прежде всего коллективной игрой, считалки и другие формы жеребьевки являются социокультурным оформлением и реализацией игровых и парайгровых отношений в детском сообществе. *Страшилка* — речевая драматизация отношений в детской группе, культурная форма катарсиса, выступающая как средство овладения ребенком собственным поведением; это своего рода групповой психотренинг детских страхов, боязни темноты и пр.. Страшилка в детской субкультуре развивалась: от страшно-веселой «пуганки» (типа «идет коза рогатая...») — через собственно страшилку — ужасные истории фантастического или бытового содержания (типа «в одном черном-черном городе...») — к современным ципично-остроумным «садиетским стишкам» [Мир детства и традиционная культура, 1990, 1996; П्लеханова И.И., 1995; Чередникова М.П., 1995].

В детской субкультуре *наделение прозвищами и кличками* — есть средство табуирования личных имен. Как и детские «тайные языки», прозвища служат обособлению и автоомизации детского сообщества, его четкому внутреннему структурированию и особой формой его индивидуализации. Некоторые про-

звизца, представляя собой кросскультурное явление, моделируют ролевую программу отношений в группе и регламентируют поведение отдельного ребенка в социальной организации детского сообщества [Нагге R. 1993; Крайг Г., 2000]. *Детское словотворчество*, особенно перевертыши — особые словесные микроформы, в которых наизнанку выворачивается норма или очевидное явление становится невероятным, проблематизируются общепринятые представления (например, «ехала деревня мимо мужика»). Своими корнями эти “лепые нелепицы” (К. Чуковский) уходят в народную смеховую культуру как средство *расширения сознания, творческого переосмысления мира* [Чуковский К.И., 1985; Якобсон Р., 1985; Абраменкова, 1974]. *Смеховой мир* детства также встроено в детскую субкультуру наряду с миром страшного, опасного, а также с миром божественного, мистического — в социокультурной регуляции жизни детского сообщества. Особая роль здесь принадлежит детям-шалунам как шутам и дуракам в русской сказке [Амонашвили Ш.А., 1983; Лихачев Д.С., Панченко А.М. и др., 1984].

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*. Детская духовность есть составная часть детской субкультуры, ее вертикальное «шестое» измерение отношений ребенка; это такая деятельность его сознания которая направлена на определение критериев добра и зла, сообразно Творцу как высшей инстанции [Зеньковский В.В., 1993; Нечипоров Б.В., 1994; Флоренский П.А., 1990; Церковь, дети и современный мир, 1997].

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 [Эльконин Д.Б., 1978; Маан О.В., 1995; Кнебел Х., 1981; Фортунатов Г.А., 1925; Детский коллектив и ребенок, 1926; Косвен М.О., 1953, 1963].

**Функции детской субкультуры** основная функция детской субкультуры - *социализирующая*, и основным агентом социализации выступает группа сверстников. 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 — это, во-первых.

Детская субкультура, во-вторых, предоставляет ребенку все потенциалы для самореализации, *экспериментальную площадку* для опробывания себя, определения границ своих возможностей, погружая его в иные логики, иные миры и

языки. В-третьих, 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, или 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. Детская субкультура, в-четвертых, 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 [Сказки нашего дома, 1996]. 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, 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".

Взаимоотношения культуры взрослых и детской субкультуры носят достаточно сложный и неоднозначный характер в личностном становлении ребенка. В детской субкультуре следует видеть самобытный способ освоения ребенком новых сторон 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 альтернативными референтными источниками выбора моделей поведения, однако в ситуациях социальных переломов и неста-

бильности доля группы сверстников возрастает. Она начинает играть преобладающую роль в процессе социализации.

Если семья и вообще взрослый осуществляет "зону, ближайшего развития ребенка" (Л.С. Выготский), готовя его к освоению социальных норм, ценностей и стереотипов данной культуры (например, социально-экономических 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, изображение, 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 зону вариативного развития в режиме "диалога культур" [Библер В.С., 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. 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. 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, представляющие собой "осколки" различных эпох, следы памяти прошлого опыта человечества, передаваемые из поколения в поколение детей.

В завершение этой части автором формулируются общие выводы и заключение.

Третья часть исследования *«Экспериментальный анализ генезиса отношений ребенка в группах сверстников»* состоит из *пяти глав* и посвящена теоретико-экспериментальному исследованию проявления гуманных отношений к сверстнику в детских группах разных возрастов.

В 6 главе «Проблема гуманного отношения как особой формы проявления межличностных отношений в детской группе» описываются традиционные направления изучения гуманных отношений ребенка, такие, как эмпатия, альтруизм, кооперативность как *helping behavior*; ставится вопрос о механизме проявления гуманных отношений (в русле концепций идентификации), дается обзор исследований данной проблемы в отечественной психологии и педагогике и предлагается феномен коллективистской (солидарной) идентификации (КИ) в детских группах в качестве операциональной схемы изучения гуманных отношений.

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. 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», которое само по себе можно было бы развести по трем основным руслам. Это работы в области эмпатии, альтруистического поведения, а также направление, обозначенное в литературе как *helping behavior* - поведение помощи, кооперативность (Feschbach & Roe, 1969; Masters, 1972; Staub, 1970; Aronfred, 1970; Green & Schneider, 1974; Hartshorne & May, 1928; Hoffman, 1970 др., а также см. Т.П. Гаврилова, 1975, Е.В.Субботский, 1977).

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<sup>3</sup>. 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 просоциальных отношений как непосредственных связей.

<sup>3</sup> Следует отметить, что применительно к изучению усвоения моральных норм детьми (устойчивости к искушениям, честности и подобным) традиционная схема эмпирической изоляции ребенка, когда он оказывается наедине либо с экспериментатором, либо с самим собой, может быть оправдана соображениями «чистоты эксперимента», хотя мы полностью согласны с Е.В. Субботским, отмечающим глубоко абстрактный характер подобных экспериментов /Субботский, 1976/. 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.

В то же время во многих 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 [Репина Т.А., 1988; Якобсон С.Г., Щур В.Г., 1973; Вольцис К.Я., 1972; Буре Р.С., 1968; Матис Т.А., 1977; Цукерман Г.А., 1996] и др. Этот список может быть пополнен многочисленными экспериментальными исследованиями межличностных отношений в реальных детских группах [Бабаева Т.И., 1975; Коломинский Я.Л., 1976, 1984; Карлова С.Н., Лысюк Л.Г., 1986; Котырло В.К., 1987; Рудовская И.Л., 1968 и др.), в которых устанавливаются положительные (гуманные) отношения между детьми.

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 психологии феноменов, как альтруизм, эмпатия и кооперативность как *helping behavior*, 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, опосредствуя их. Такие проявления гуманных отношений, как активное сорадование успехам и ответственное сострадание неудачам сверстника, не могут быть экспериментально атакованы "в лоб", изучены посредством пусть самого кропотливого исследования сознания ребенка или же его индивидуального поведения.

Операционализацией гуманного отношения к сверстнику в детской группе выступил феномен коллективистской (солидарной) идентификации (КИ), активно изучаемый в теории деятельностного опосредствования межличностных отношений А.В. Петровским и его сотрудниками [Петровский А.В., 1983, 1984; Психологическая теория коллектива, 1979; Психология развивающейся личности, 1987; Петровский В.А., 1973]. КИ является показателем перестройки феноменологии межличностных отношений в группе, отражает процесс гуманизации отношений ребенка с миром.

В 7 главе «Программа экспериментального исследования гуманного отношения в детских группах» формулируются проблема, задачи, гипотезы, описывается процедура проведения исследования гуманных отношений и его методический аппарат; дается общая характеристика экспериментальных методик и средств обработки эмпирического материала.

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 проявления гуманных отношений индивидуальных характеристик детей — их возрастных особенностей и половой принадлежности.

Автором дается подробное описание методического аппарата с фотографиями используемого экспериментального устройства — настольной игры. Описанные процедуры исследования и средства обработки эмпирического материала применялись во всех экспериментальных ситуациях изучения гуманных отношений; в более старших возрастах экспериментальные ситуации они были адаптированы к возрастным и иным условиям.

В главе 8 «Роль совместной деятельности детей в проявлении и развитии гуманного отношения к сверстнику» излагаются эмпирические факты и зависимости, полученные автором в экспериментальном исследовании проявления коллективистской идентификации в различных группах детей — старших дошкольников, мл. школьников и подростков; определяется уровневая структура отношений в детских группах в процессе совместной деятельности; устанавливается и формулируется общепсихологическая закономерность опосредствования отношений как «параллелограмм развития» (или «параллелограмм генезиса опосредствования»).

Как показал анализ данных исследования, 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» значительно в большей степени проявляют гуманное отношение к сверстнику в ситуации его наказания, чем при коактивной, отвечающей формуле «рядом, но не вместе». Единое поле функционирования индивидов в группе, созданное интерактивной ситуацией, и смена позиции каждого ребенка в совместной деятельности опосредствуют 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, интерактивная ситуация облегчает идентификацию с другим, обеспечивая тем самым гуманное отношение к сверстнику и действие по устранению его неблагополучия.

Специальная беседа после проведения эксперимента выявила расхождение вербального и реального поведения у дошкольников, которое может оказаться, кроме прочего, 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.

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 в дошкольном и мл.школьном возрастах свидетельствует факт отсутствия влияния социометрического статуса ребенка на проявление к нему действенного сострадания и сорадования. Главным детерминантом проявления коллективистской идентификации как гуманного отношения к сверстнику является совместная деятельность, ее содержание и ценностные характеристики. Гуманное отношение дошкольников и отчасти у мл. школьников детерминировано совместной деятельностью интерактивного типа, в которой "момент совместности" выражен наиболее ярко. В 10-13 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, выявленная в специальной беседе, 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. 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 ребен-

ка 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, эмоционально-оценочные и личностно-смысловые отношения между сверстниками. *Функционально-ролевые* отношения представлены нормой гуманности, которая, как показали специальная беседа и индивидуальные замеры, достаточно хорошо осознается детьми. *Эмоционально-оценочные* отношения как разветвленная система эмоциональных связей и предпочтений были раскрыты достаточно полно при социометрическом опросе. *Личностно-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 мл. школьного возрастов равно склонны проявлять гуманное отношение в виде коллективистской идентификации к ребенку с высоким/ низким социометрическим статусом (для них важна сама структура совместной деятельности), то для подростков небезразличен социометрический статус сверстника, с которым они взаимодействует, поскольку в этом возрасте, особенно в 12-13 лет; субъективные предпочтения и отвержения переходят в личностно-смысловой план и сами по себе начинают определять ту или иную ориентацию совместной деятельности детей.

В работе показано, что становление межличностных отношений в детских группах подчиняется *общепсихологической закономерности развития* (Л. С. Выготский, А.Н. Леонтьев), названной «параллелограммом развития», т. е. гуманные отношения к сверстнику подчиняется закону перехода от непосредственных форм и способов поведения сначала к внешне-, а затем к внутренне опосредствованным, возникающим в процессе культурного развития формам. 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 значит, что норма гуманности, 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. В ситуациях интерактивного и коактивного взаимодействия две линии развития гуманных отношений сначала расходятся, а затем резко сближаются, практически совпадая в 10-11-тилетнем возрасте, принимая графическую форму парал-

лелограмма — параллелограмма генезиса опосредствования. Норма гуманности актуализируется и достигает своего максимума лишь при интерактивной совместной деятельности, которая, по сути, является особым *социальным средством*, способствующим проявлению гуманных отношений в детской группе. Коактивная деятельность, построенная по принципу "рядом, но не вместе", в онтогенезе представляет собой *генетически более раннюю* форму отношений 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 [Леонтьев А.Н., 1983; Симонов П.В., 1976].

Господство интерактивной совместной деятельности как внешнего инструмента овладения гуманными отношениями у дошкольников и младших школьников сменяется ее подчиненным положением у подростков. По мнению автора, за этим фактом стоит не "отмирание" детерминирующей роли совместной деятельности в проявлении гуманных отношений, а переход внешних средств организации межличностного взаимодействия во внутренние, интегрированные средства. Усвоенная ребенком норма гуманности получает свою новую жизнь в виде гуманных смысловых установок личности, проявляющихся в готовности субъекта действовать для блага другого человека [Абраменкова В.В., 1987, 1996; Асмолов А.Г., 1990; Братусь Б.С., 1994]. О наличии гуманных смысловых установок косвенно могут свидетельствовать и вербальные поведения детей, которые апеллируют прежде всего к нравственным категориям справедливости. 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 неблагополучие сверстника [См.: Бабаева Т.И., 1975; Кульчицкая Е.И., 1965; Рудовская И.Л., 1968; Воспитание гуманных чувств..., 1987; Карпова С.Н., Лысюк Л.Г., 1986; Якобсон С.Г., 1984 и др.]

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. Коуллом и его коллегами при изучении генезиса мышления в африканской и американской культурах [Griffin, Cole, 1984]. Эвристичность понятия «параллелограмм генезиса опосредствования», продемонстрированная А.Н. Леонтьевым и М. Коуллом применительно к высшим психическим функциям (памяти и мышлению), обнаруживается в сфере генезиса отношений в социальной психологии детства.

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 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) лично-смысловые связи выступают как относительно независимые от эмоционально-оценочных связей детей в группе.

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.

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.

В процессе совместной деятельности как в особом социальном пространстве происходит поуровневое структурирование целостной картины межличностных отношений в детской группе. В группах детей старшего дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов зафиксированы различные пласты отношений: *функционально-ролевые, эмоционально-оценочные отношения и лично-смысловые связи.*

*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 "технологию" 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 лично-смысловыми отношениями, изучение которых связано с ответом на вопрос "Ради чего, во имя кого, ради каких ценностей осуществляется совместная деятельность?".

При этом последнем плане 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 оказы-

вает 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 с высоким и к ребенку 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 личностно-смысловой план и сами по себе начинают определять ту или иную ориентацию совместной деятельности детей.

В главе 9 «Роль наказания и награды в генезисе гуманного отношения ребенка» описываются традиции изучения сопереживания как сорадования в ситуации награды, излагаются результаты сравнительного исследования проявлений сострадания и сорадования у дошкольников и мл. школьников, вскрывается психологическая и духовная природа генезиса сорадования; дается сопоставление сорадования и интеллектуального развития ребенка; выясняются социогенетические истоки сорадования.

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, то анализ форм содействия чужой радости не занимал внимания исследователей. В то же время 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. Ребенок более старшего возраста иногда привлекает сверстника к участию в каком-либо удовольствии, которым пользуется сам (сладости, игрушки), причем эта ситуация не предполагает утешения вследствие дистресса [Лысенко Н.И., 1952; Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю., 1996], поскольку маленький ребенок склонен, скорее, избегать ситуацию неблагополучия сверстника и при этом способен активно подключаться к ситуации его веселья, радости [Изард К., 1980].

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. Данные наблюдений позволяли констатировать увеличение общей активности детей в этой ситуации, сам мажорный тон игры, совместное ожидание приза, активные проявления радости каждого участника *актуализируют радость за другого*, 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 продлевался, иррадиировал, распространяясь на ситуацию "работы для другого". Однако во II коне проявление сорадости, как правило, разрушалось, превращаясь в свою противоположность: дети часто объединялись против "бригадира", в вербальных проявлениях: взамен "мы" появлялось "он и мы", в чем выражалось разделение группы, отчуж-

дение детей от одного. Это свидетельствовало о том, что способность к действительному сопереживанию в детском возрасте обладает достаточно узкой сферой проявления малым запасом прочности.

В целом, исследование показало, что совместная деятельность интерактивного типа является благодатной почвой, условием для складывания гуманного отношения к сверстнику не только как действительного сострадания, но и активного сопереживания ему. Анализ литературы, экспериментальных данных и наблюдений позволяют высказать предположение о духовно-психологическом различии в формировании у ребенка способности к сопереживанию как состраданию и сопереживанию как сопереживанию. По всей вероятности, это связано с тем, что эти два проявления сопереживания имеют различную психологическую природу; генетически более ранней формой сопереживания является сопереживание как анти-зависть в следствие нерасторжения себя и другого, сопереживание как сострадание возникает много позднее и связано с определенным уровнем рефлексии [Бауэр Т., 1979; Бабаева Г.И., 1975; Воспитание гуманных чувств..., 1987].

В результате сравнительного исследования уровня интеллектуального развития (по Ж. Пиаже) и способности ребенка-дошкольника сопереживать успехам сверстника была зафиксирована обратная зависимость «ума и доброты»: чаще всего сопереживают добрые, но «глупенькие» дети, причем доброта убывает по мере «прибавления ума».

В социогенезе аналоги проявления сопереживания прослеживаются на примере развития обычая гостеприимства, имевшего место уже в эпоху первобытности [Антипов Г.А., 1987; Гарданов В.К., 1959; Косвен М.О., 1963; Першиц А.И., 1985]. Однако эта норма гуманных отношений была пронизана духом эквивалентности (по принципу: ты - мне, я - тебе) и только с возникновением и распространением идей христианства, когда объявилась признания ценности конкретной личности как божественного воплощения (особенно в соответствии с последней из Десяти заповедей — «не пожелай жены ближнего твоего, ни дома его, ни раба его, ни вола его, ни всего достояния его...»), появилась возможность развития нормы справедливости на основах милосердия, любви, а не эквивалентности [Топоров В.Н., 1995; Милосердие, 1998; Психология и этика, 1999]. Проявлением такой нормы и является сопереживание как анти-зависть.

Глава 10 «Влияние возраста и пола детей на проявление и развитие гуманного отношения к сверстнику» посвящена роли индивидуальных характеристик в генезисе гуманных отношений в детских группах.

Объективные трудности изучения половой дифференциации были обусловлены тем, что при попытках интерпретации полученных различий исследователи неизменно оказываются в плену схемы двойной детерминации развития ребенка: либо биологической, либо социальной. 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.

Как показало исследование, гуманное отношение к сверстнику в группах своего пола как коллективистская (солидарная) идентификация возникает в старшем дошкольном возрасте на рубеже 6-го и 7-го годов 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.

Генезис гуманного отношения к сверстнику у дошкольников связан 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, лично значимой, 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.

По мнению автора, подлинной причиной обнаруженных различий является не половая принадлежность, взятая сама по себе, а те различия в социальном статусе и поло-ролевой позиции, которые заданы исторически сложившимися в культуре формами взаимоотношений у мужчин и у женщин, нашедшими свое отражение в поведении современных детей. 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 мно-

*гоплановость 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. В каждый из этих возрастных 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 в этих проявлениях обнаруживают большую по сравнению с мальчиками вариабельность как зависимость от ситуации, гибкость, адаптивность.

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, социальные ожидания, стереотипы поведения, фольклор и др., т.е. каждый возрастной этап может актуализировать тот или иной пласт социогенеза межличностных отношений.

Третья часть диссертационного исследования завершается *материалами для практики воспитания*, которые позволяют сформулировать психолого-педагогические рекомендации, нацеленные на организацию воспитания гуманных отношений ребенка в группе сверстников. Автор полагает, что в основу построения различных игр и занятий детей должна быть положена деятельность интерактивного типа, предполагающая реальную кооперацию детей и смену социальной позиции. При этом необходимо задавать такую мотивацию деятельности, которая бы способствовала проявлению сорадования по отношению к успехам участников совместной деятельности, обращая особое внимание на соблюдение нормы справедливости при оценке ее участников и в распределении поощрений. Феномены сострадания и сорадования выступают, с одной стороны, условием полноценного взросления ребенка, а с другой стороны, критериями его личностного развития.

Четвертая часть диссертационного исследования «*Картина мира ребенка как пространство отношений в детской субкультуре*» состоит из трех глав и посвящена изложению различных аспектов детской картины мира: пространства окружающей среды, социального пространства взрослых и сверстников и виртуального (экранный) пространства информационной среды.

В главе 11 «*Отношение ребенка к основным составляющим картины мира*» выделяются составляющие картины мира ребенка в связи с возможностью изучения «детского общественного мнения», описывается символика опасности в пространстве окружающей ребенка среды, дается графический и вербальный анализ отношения детей различных регионов страны к таким техногенным объектам, как атомные электростанции в онтогенезе, а так же социогенетическая интерпретация полученных данных. В главе также обосновывается необходимость создания нового метода — *визуальной социопсихологии*, описывается его методическое воплощение — методика «*Руны*» и излагается ис-

следование отношения детей и взрослых к АЭС с помощью этой методики. Далее подводятся итоги исследования пространства отношений ребенка к окружающей среде. В завершении главы описывается исследование отношений ребенка к другим составляющим картины мира: социальному пространству семьи и школы, моральному пространству добра и зла и «внутреннему» личностному пространству отношений к своему будущему.

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 и основана на социогенетических инвариантах, которые 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. Автором используется здесь понятие *графический архетип*, которое выступает в контексте инвариантной культурной формы визуального плана и закономерно 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 в социогенезе воплощаются в знаки, стандартизированные образы социальных объектов — социотипы, а затем и в графические стереотипы — максимально узнаваемые знаковые клише. Реализация метода визуальной социопсихологии была осуществлена в созданных автором методиках «Руны», «Азбука инопланетян», а также в разработанных графических критериях оценки детских рисунков.

*Детская визуальная модель 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 контексте пространства окружающей среды как одной из составляющих детской картины мира была выделена символика опасности, которая связана с различными явлениями, как природными (стихийные бедствия), социальными (войны, вооруженные конфликты), так и техногенными (взрывы, пожары и другие экологические катастрофы). В социальной ситуации развития 80-х — начала 90-х годов наибольшую экологическую остроту приобрели такие рукотворные технические объекты, как *атомные электростанции*. Данное исследование представлений детей об атомных электростанциях, начатое до Чернобыля, показало эмоционально негативное к АЭС отношение детей разных возрастов, выраженное в визуальной форме рисунка и в вербальных высказываниях; по-

следние, однако, оказались много беднее первых. «Детское общественное мнение» по поводу АЭС представлено архетипической символикой опасности и смерти, сходной с выработанными в разных культурах, мифах и сказаниях картинками землетрясений, пожаров, извержений вулканов и других природных катастроф. Обращают 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 объект, необходимый для жизни и минимально опасный (символ – лампочка), то для детей- подростков – это прежде всего объект опасности, обозначенный символикой смерти (символ – череп). В данном исследовании осуществлен историко- культурный, социогенетический анализ представлений различных детских/ взрослых групп об атомных электростанциях в контексте пространства окружающей среды. Образ ядерной энергетики, как часть картины мира современного человека имеет свои глубинные историко-культурные прототипы.

В современной социальной ситуации “культурного взрыва” (по меткой характеристике Ю. Лотмана [Лотман Ю., 1992], переживаемого нашей страной, становится понятной неэффективность различных прогнозов об установках и интересах населения России, построенных на традиционных опросах общественного мнения. В то же время детское общественное мнение – это в определенной мере общественное мнение завтрашнего дня, которое, благодаря интуиции, может обладать большей прогностической способностью. Как отмечают социологи, дети являются социально-возрастной группой, для которой характерно стремление к переменам, способность идти “необщими путями”, острота восприятия недостатков общественного устройства и высокая степень экологического сознания [Головаха Е.И. и др., 1991; Адамович А., 1988].

*Моральное пространство* в детской картине мира – отношение детей дошкольного – мл школьного возраста к основным нравственным категориям добра и зла (“доброму- хорошему и злему- плохому”) имеет выраженные графические компоненты, при этом для половины мальчиков 7-8 лет зло представляется более привлекательным, чем добро, они чаще выбирают негативные знаки и символы. Поскольку эти дети характеризуются высокими показателями тревоги, можно предположить, что они наделяют враждебный в их представлении окружающий мир негативными чертами неблагополучия, дискомфорта, разрушения. У более старших детей привлекательность графических показателей “плохого, злого”, значительно снижается. На основании методики «Азбука инопланетян» и теста Кеттела были выявлены некоторые *типологические особенности детей*, с ориентацией на позитивный, негативный или смешанный моральный эталон (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.

Представления о своем будущем в картине мира ребенка – это наиболее позитивный образ для всех групп детей. Если мальчики представляют свое будущее в основном в профессиональной сфере и частично в сфере индивидуальных качеств (большой рост, мускулатура и другая атрибутика силы, а также наличие автомобиля), то девочек максимально волнуют они сами, прежде всего их внешность, одежда, домашнее благосостояние и будущие семейные отношения. С возрастом происходит дифференциация представлений о своем будущем как у мальчиков, так и у девочек. Повторное исследование, спустя 6 лет, показало изменения графических презентаций детей, особенно младших возрастов в стороны индивидуализации собственного Я, прежде всего мальчиков, (у самых старших – в культивировании физической силы с, порой, достаточно выраженным криминальным оттенком). В то же время у девочек наблюдается активной рост профессионализации, начиная с семилетнего возраста, (представление о себе в профессиональной сфере, иногда в традиционно «мужских» профессиях, типа «директор фирмы») – при одновременно резком снижении семейной ориентации.

У ребенка в картине мира различаются представления о самом себе и о своем будущем. Если в рисунках "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, что свидетельствует об *оптимистичности общего настроения детей* этого периода конца 80-х – начала 90-х г.

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 понимания настоящего и прогнозирования будущего.

Глава 12 «Динамика локуса ориентации ребенка на группы взрослых / сверстников в детской картине мира» посвящена важнейшей составляющей картины мира ребенка – социальному пространству взрослых и сверстников в контексте локуса ориентации как свойства группы выступать субъектом влияния на развитие личности ребенка. Автором дается понятие локуса ориентации ребенка, описываются методы его исследования, дается сравнительный анализ личностной значимости социальных групп принадлежности: семьи, детского сада, школьного класса у детей с помощью рисуночных тестов, интервью и проективных ситуаций. В работе также выявляется значимость детской группы для взрослых (воспитателей и учителей) и ее влияния на отношение самих детей к группам принадлежности. Кроме того, автором дается анализ личностной значимости макросоциальных групп взрослых/ детей с помощью разработанных проективных ситуаций. В завершении главы подводятся итоги исследования локуса ориентации в детской картине мира.

Динамика локуса ориентации — есть характеристика изменения в онтогенезе личностной значимости (референтности) для ребенка социального пространства сверстников и взрослых в детской картине мира. Введение графических критериев оценки референтности и качественный анализ детских рисунков показали общий рост личностной значимости социальной группы в картине мира ребенка от пяти к восьми, а затем к десяти годам, сопровождающийся ростом значимости других людей и индивидуализацией Я. Проективный рисунок и проективные игровые ситуации являются символической формой осмысления ребенком личностной значимости социальной группы.

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 детей: от закрытого и замкнутого у пятишестилетних детей к свободному от ненужных линий, открытому у восьмилеток. 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. Образ социальной группы как "Мира за изгородью" уступает место образу группы, "открытой миру". Однако в рисунке семьи по сравнению с рисунками детского сада группы и школьного класса к восьми годам "человеческое пространство" теснит "пространство вещей", часто в ущерб людям. В последние годы эта тенденция возрастает.

Для ребенка отношение к возрастным классам "взрослые" и "дети" как социальным макро-группам обусловлено во многом отношениями со своим ближайшим окружением, поэтому динамика локуса ориентации является комплексной характеристикой значимых для ребенка микро- и макро-групп. Возрастная динамика локуса ориентации на разные социальные группы у ребенка-дошкольника оказывается преимущественно в наклонной плоскости отношений, он действительно предпочитает группу взрослых как наиболее адекватную при решении им 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.

У взрослых (воспитателей и учителей) графические презентации несут информацию о степени значимости детской группы для педагога, от того, в какой степени социальная группа как живой организм представлена в его сознании, и в какой степени он "видит" каждого ребенка в ней. От этого зависит в конечном счете и психологический климат доброжелательности и творчества в детской группе, с одной стороны, и субъективная значимость данной социальной груп-

пы для ребенка — с другой. Отрицательный графический балл как образ класса в сознании учителя прямо связан с негативным отношением школьников к социальному пространству своего класса как целому. Особенно отчетливо это проявляется у первоклассников.

Локус ориентации, т.е. свойство группы выступать субъектом влияния на развитие личности ребенка, перемещается в процессе его жизненного пути в направлении от социальных групп взрослых на группы сверстников, но только гармоничное сочетание этих позитивных влияний, мирное сосуществование мира детства во взрослом мире способно дать ребенку полноценное личностное развитие.

Глава 13 «Экран как информационная среда в детской картине мира» посвящена воздействию теле-, видео-, компьютерного экрана на формирование картины мира как системы отношений современного ребенка. Обсуждаются: проблема воздействия Экрана как информационной среды на ребенка, его роль в становлении детской картины мира. Автором с помощью социально- психологической анкеты исследуется влияние Экрана на детей различных возрастов и на их родителей, а также выявляется место Экрана в картине мира современного ребенка с помощью проективной методики «Робинзон».

Экран как воплощение телеинформационной среды является важнейшим агентом социализации в современной социальной ситуации развития ребенка. В настоящее время почти во всех странах мира существует проблема воздействия телевизионного, видео и компьютерного экрана на психическое развитие и личностное становление ребенка. В данном исследовании использовались различные методические средства, позволяющие с разных сторон проанализировать отношение современного ребенка к Экрану: традиционная анкета социологического плана, дополненная визуальной методикой «Руны», которая позволила сопоставить вербальные ответы с графическими символами и увидеть различия/сходства представлений о месте Экрана в жизни современного ребенка у самого ребенка и у его родителей.

Представленность Экрана в детской картине мира и его влияние оказались обратно пропорциональны возрасту детей, т.е. чем младше ребенок, тем выше его «захваченность» Экраном. Родители показали значительную неосведомленность о визуальных пристрастиях своих детей, о времени, затраченном на Экран, а также продемонстрировали проекцию своих вкусов по поводу содержания передач и предпочтения программ ребенком. Кроме того, не все родители считают, что такие проявления, как порнография и насилие с экрана, должны быть исключены, а некоторые мамы даже согласились с показом драк и жестокости в качестве средства воспитания. Для большинства родителей компьютер — средство отвлечения ребенка от «дурных компаний», а компьютерные игры, в представлении значительной части родителей, «развивают мышление и память ребенка, тренируют наблюдательность». Эти представления оказываются в явном несоответствии с распространенным мнением о тревоге взрослых по поводу негативного влияния Экрана.

Данные проективной методики «Робинзон», предоставляющей ребенку 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 с родителями. Самыми низкими показателями являются показатели девятиклассников (для них оказывается более высокой ценностью познания), причем менее всего пятнадцатилетние испытывают потребность в общении со своими отцами. Гедонистическая ценность лакомства и беззаботных игр имеет невысокие показатели 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 приобретает максимальное значение 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: 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, 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, вместе с тем, 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 последние годы.

Таким образом, Экран как телеинформационная 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 и др.. Во-вторых, Экран посредством оптических эффектов, клиповости и других приемов внедряется в детское сознание, трансформируя детскую картину мира в иную (виртуальную) реальность. 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 христианских заповедей.

Ценностные ориентации детей в основном лежат в области традиционных ценностей (познавательных, коммуникативных), однако технократическая ценность Экрана у семилетних второклассников противостоит всем другим ценностям в этом возрасте, что говорит о существенных сдвигах в ценностных ориентациях детей за последние несколько лет.

Диссертационное исследование оканчивается 14 главой «Основные тенденции развития современного Детства в конце XX века: 70 - 80 - 90 годы».

посвященной характеристике социальной ситуации развития современного Детства в России. В главе формулируются основные критерии психического духовно- нравственного благополучия ребенка и факторы, ведущие к его нарушению; обсуждаются проблемы половой социализации мальчиков и девочек в последние годы, вопросы влияния игрового пространства и телеинформационной среды в трансформациях детской картины мира. Сравняются также некоторые эмпирические данные личностного развития детей России и США.

На основании проведенных автором исследований в 70-80-90 годы, наблюдений и анализа литературы делается вывод о снижении многих показателей качества жизни современного Детства в сфере нравственно- духовного здоровья, критериями которого являются: проявление гуманных отношений ребенка к предметному миру, другим людям (взрослым и сверстникам) и себе самому; наличие светлой оптимистической картины мира, субъективного психо- эмоционального благополучия, радостного мироощущения и веры в будущее. Это значит, что гуманные отношения ребенка в мире и обществе есть идеальная норма связей личности с миром, которая является, с одной стороны, условием полноценного взросления ребенка, а с другой стороны, критерием его личностного развития.

В силу изменения общей ориентации воспитания с коллективистской на индивидуалистскую модель, ослабления игровых интерактивных форм совместной деятельности и других факторов социального, политического и психологического планов автор констатирует существенные изменения в конце 90-х г.г. — системы отношений ребенка к миру, другим людям. В первую очередь это касается проявления межличностных гуманных отношений внутри детской группы, отношений, при которых переживания сверстника 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. Растущая дегуманизация отношений в детской среде 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 психологического духовного неблагополучия ребенка являются также разрушение существовавших на протяжении тысячелетий естественных институтов социализации — семьи и детского сообщества, а также влияние теле-информационной среды. Существенные деформации внутрисемейных отношений, проявляющиеся во взаимоотношениях детей и родителей, разрыве теплых эмоциональных связей между старшим и подрастающим поколением, являются центральной причиной психо- эмоционального неблагополучия ребенка в семье.

Другим важнейшим фактором, духовного нездоровья ребенка выступает дисгармония его отношений в системе «ребенок — ребенок», в детской субкультуре. Приходится констатировать, что многие культурные формы, такие, как тексты детского фольклора, либо утрачены, либо находятся в стадии деградации, а возникновение и широкое распространение новых форм в последние де-

сятилетия, например, «черного юмора», жестоких розыгрышей («приколов») и особенно, так называемых «садистских стишков», свидетельствует об изменениях детского сознания в сторону его *танатизации* (поэтизации смерти, разрушения, деструкции). Тема смерти, обнаруженная автором в конце 80-х годов в контексте детских представлений об атомной электростанции, в последнее время занимает все больше места в картине мира современного ребенка. Известный *детский страх смерти*, которому посвящены тома художественной и научной литературы, в настоящее время все более превращается в *страх жизни* – боязни ребенка жить, нежелания жить (о чем свидетельствует все возрастающее количество детских самоубийств).

Игра как атрибутивная характеристика детства становится в настоящее время ведущим занятием многих взрослых, как бы создающих современную «игровую цивилизацию» [Абраменкова, 1999 -в]. В то же время очевидны изменения детской игровой сферы: кризис игровой культуры, примитивизация содержания, особенно ролевой игры (из игры уходит ее правилосообразность и соотносимость с образом идеального взрослого). На примере игры заметно, как происходит, с одной стороны, *нивелировка, размывание понятия взрослости* (как ответственности, зрелости, трезвения), а с другой – утрачивается социокультурное *своеобразие характеристик детства*, границы представлений о детском.

Растущая в обществе либерализация половой морали, фактическая легализация половых извращений и активное распространение порнографии через различные издания, в том числе, ориентированные на детскую аудиторию, а также распространения эротических теле- и видеофильмов, компьютерных игр приводят к *сексуализации* детского сознания. Вместе с тем, большинство осуществляемых в последние годы программ полового воспитания представляют собой варианты одной бихевиористски ориентированной модели полового образования и фактически направлены не на помощь в становлении психологического пола и адекватной полоролевой позиции ребенка, а на просвещение как осознание им собственного пола через гениталии и формирования *вне- супружеских и анти- родительских установок*.

Экран как генерированный «совокупный» взрослый все более активно осуществляет сенсорную агрессию, трансформируя детскую картину мира в направлениях: меркантилизации, вестернизации, демонизации детского сознания.

Устранение негативных факторов современной социальной ситуации развития детства автору 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 психо- эмоционального и нравственно- духовного благополучия.

## Основные научные результаты, полученные автором

1. Предложен и реализован новый подход к изучению генезиса отношений ребенка в предметном и социальном мире – социогенетический подход в социальной психологии детства, задающий исторический вектор развития ребенка в сочетании с этнологической линией влияющих на ребенка культур и с онтогенетической осью его индивидуальной жизни.
2. В соответствии с сформулированными методологическими принципами анализа системы отношений ребенка: принципом смены социальной позиции, принципом исторической реконструкции, принципом построения детской картины мира были созданы новые технологии исследования и адекватный задачам методический аппарат.
3. Разработана социально-психологическая динамическая модель эволюции семейных отношений в России (архетипический семейный треугольник) в связи с изменением статуса ребенка в различные исторические периоды. На основе заданных социокультурных образцов сказочных персонажей показан источник формирования детских представлений о семье как "идеальный" тип взаимоотношений и соответствующие полу образцы поведения, имеющие культурно- историческую природу.
4. Предложена концепция детской субкультуры, ее содержания, смысла для личностного развития ребенка и значения в культуре. В результате автономизации от мира взрослых создаваемый детьми на протяжении тысячелетий собственный мир «для себя» породил детскую субкультуру – особое смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно- исторической социальной ситуации развития. Введено новое понятие - «зона вариативного развития», основным агентом которой является детское сообщество, обеспечивающее зону открытости ребенка другим культурным традициям, языкам, формам поведения, текстам. Выделены функции детской субкультуры: социализирующая, психотерапевтическая, культуuroохранительная, прогностическая.
5. Выявлены социально- психологические закономерности межличностных гуманных отношений к сверстнику в детских группах старшего дошкольного – младшего школьного – подросткового возрастов в зависимости от условий совместной деятельности, типов санкционирования и индивидуальных особенностей детей. Показано, что гуманное отношение к сверстнику, выступающее как действенное сострадание неудачам и сорадование его успехам, возникает в старшем дошкольном возрасте и детерминировано совместной деятельностью интерактивного типа, в которой осуществляется смена позиции ребенка. В 11-13 лет влияние интерактивной деятельности как "стимула-средства" гуманных межличностных отношений ослабевает и зависит от социометрического статуса сверстника. За этим фактом стоит не "отмирание" детерминирующей роли совместной деятельности в проявлении гуманных отношений, а переход внешних средств организации межличностного взаимодействия во внутренний, интериоризованный план. Усвоен-

ная ребенком норма гуманности получает свою новую жизнь в виде гуманных смысловых установок личности и проявляется в поведении «ради другого». Показаны зависимости вербального/реального поведения от факта наличия/отсутствия группы сверстников.

6. Выявлена общепсихологическая закономерность генезиса опосредствования отношений, соответствующая открытому Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым закону «паралелограмма развития», которая свидетельствует о единой системе перехода от непосредственных форм и способов поведения к опосредствованным, возникающим в процессе культурного развития формам. 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 смысловыми установками детей 10—13 лет.
7. Дано представление о детской картине мира как динамической системе пространств отношений ребенка: горизонтальной плоскости отношений со сверстником, наклонной плоскости — со взрослым, панорамной плоскости отношений с окружающей средой, вертикальной плоскости — отношений с Творцом и моральными категориями добра и зла, экранной — с современной телеинформационной средой. Выявлены основные составляющие визуальной модели мира, представляющие 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 своем будущем и перспективам мира. Представления о своем будущем в картине мира ребенка — это наиболее позитивный образ для всех групп детей, свидетельствующий об их общем оптимистическом настрое в начале 90-х годов, в то время, как спустя семь лет, исследование показало изменения графических презентаций детей в направлениях: индивидуализации собственного Я (у мальчиков — в культивировании физической силы, порой, с криминальным оттенком, а у девочек — в активном росте профессионализации, начиная с семилетнего возраста, при резком снижении семейной ориентации для всех возрастов).
8. Предложено понятие «локус ориентации» как свойство группы выступать субъектом влияния на развитие личности ребенка; понятие, позволяющее произвести сравнительный анализ значимости больших /малых социальных групп взрослых и сверстников в жизни ребенка на протяжении онтогенеза, для определения динамики значимости социального окружения и эффективности его влияния в разные периоды детства. В современной социальной ситуации развития локус ориентации оказывается смещен в сторону сверстников, начиная уже со старшего дошкольного возраста.
9. Осуществлен методический подход к анализу детской картины мира — визуальная социопсихология с комплексом авторских методик, который призван разработать стратегию изучения детского общественного мнения — оценочных суждений различных возрастных, региональных и пр. групп де-

- тей относительно проблем, событий и фактов действительности. Примером подобного исследования является проведенный автором анализ представлений детей и взрослых различных регионов страны об атомных электростанциях как техногенном объекте окружающей среды в картине мира.
10. Определены социально-психологические факторы, трансформирующие детскую картину мира, важнейшим из которых является – телеинформационная среда как «совокупный взрослый», агрессивно навязывающий «новую мораль» и систему ценностей: живое, человеческое, непосредственное общение и обучение уступает место технократическому, «экранному». Представленность Экрана в детской картине мира и его влияние обратно пропорционально возрасту детей, технократическая ценность Экрана резко противостоит традиционным коммуникативным и познавательным ценностям у 7-летних школьников, особенно у девочек.
  11. Определены основные тенденции развития современного детства в конце XX века: дегуманизация отношений в детской среде, кризис игровой культуры, сексологизация и танатизация сознания ребенка и др. негативные явления. Важнейшими факторами этих тенденций являются разрушение традиционных институтов социализации ребенка – семьи и детского сообщества и влияние информационной среды.
  12. Разработаны психолого-педагогические рекомендации оптимизации гуманных отношений ребенка посредством организации образовательного и игрового пространств как совместной деятельности интерактивного типа, способствующей проявлению сострадания и сорадования. Гуманизация 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.

### *Основные публикации по теме диссертации*

#### **Монографии, книги**

1. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М.- Воронеж, 2000 - 21, 8 п.л.
2. Сорадование и сострадание в детской картине мира. М., 1999 - 14 п.л.
3. Игры и игрушки наших детей: забава или пагуба? Современный ребенок в игровой цивилизации. М., 1999 - 4,5 п.л.

#### **Главы в коллективных монографиях, учебном пособии, энциклопедии**

4. Развитие коллективистской идентификации и персонализация в детском возрасте // Психология развивающейся личности, Под ред А.В. Петровского. М., 1987 - 1,8 п.л.
5. Социальная психология семейных взаимоотношений // Социальная психология. Учеб. пособие для студентов педагогических институтов. М., 1987 - 3,1 п.л. (в соавторстве с А.В. Петровским)

6. Межличностные отношения школьников и дошкольников. Деятельность и общение // Социальная психология. Учеб. пособие для педвузов. М., 1987 - 2,8 п.л. (в соавторстве с А.Б. Николаевой, Ю.В. Янотовской)
7. Структура, динамика и дифференциация межличностных отношений в дошкольном и школьном возрасте // Социальная психология. Учеб. пособие для педвузов. М., 1987 - 3,2 п.л. (в соавторстве с А.Б. Николаевой, Ю.В. Янотовской)
8. Межличностные отношения. Педагог - учащийся // Социальная психология. Учеб. пособие для педвузов. М., 1987 - 2,7 п.л. (в соавторстве с А.В. Петровским, М.Ю. Кондратьевым)
9. Во что и как играют наши дети // Энциклопедия. Наш православный дом. М., 2000 - 3,8 п.л.

### Статьи в журналах и сборниках

10. Некоторые особенности освоения значений слов в дошкольном возрасте // Вопросы экспериментальной психологии и ее истории. М., 1974 - 0,5 п.л.
11. Развитие межличностных отношений в группе // Вопросы экспериментальной психологии и ее истории. М., 1975 - 0,5 п.л.
12. Действенная групповая эмоциональная идентификация как проявление альтруистического поведения и методы ее исследования у дошкольников // Новые исследования в психологии. 1978, №2 - 0,3 п.л.
13. Совместная деятельность дошкольников как условие гуманного отношения к сверстникам // Вопросы психологии. 1980, №5 - 0,9 п.л.
14. Идентификация-отвержение как механизм развития индивидуальности личности в онтогенезе // Психологические проблемы индивидуальности. - Вып. II. М., 1984 - 0,3 п.л.
15. Межличностные отношения как предмет социальной психологии детства // Проблемы психодиагностики, обучения и развития школьников. М., 1985 - 0,7 п.л.
16. Экспериментальные методы исследования личности в коллективе // Вопросы психологии, 1985, № 5 (совместно с А.В. Воробьевым) - 0,4 п.л.
17. Методические принципы социальной психологии детства: социометрическая или деятельностная парадигмы исследования? // Экспериментальные методы исследования личности в коллективе: Материалы Всесоюзной конференции. В 3 ч., Даугавпилс, 1985, Ч.1 - 0,3 п.л.
18. Развитие гуманных отношений ребенка и социальная психология детства // Вопросы психологии. 1986, №4 - 0,8 п.л.
19. Половая дифференциация и межличностные отношения в детской группе // Вопросы психологии. 1987, №5 - 0,7 п.л.
20. Три измерения феномена персонификации личности в социогенезе // Личность и межличностные отношения в коллективе. Ульяновск, 1988 - 0,8 п.л. (в соавторстве с А.Г. Асмоловым)
21. Психологические принципы всестороннего развития личности // Советская педагогика. 1987, №12 - 0,8 п.л. (в соавторстве с А.В. Петровским)

22. О методическом принципе смены социальной позиции личности ребенка в социальной психологии детства // Индивидуальность педагога и формирование личности школьников. Даугавпилс, 1988 - 0, 3 п.л.

23. О возможности психологического изучения личности ребенка в социогенезе (на материале сказки) // Психологические проблемы взаимодействия коллектива и личности. М., 1988 - 1,1 п.л. (в соавторстве с Н.Г. Большаковой)

24. Ядерная энергетика глазами детей (социально-психологический анализ представлений школьников об атомных электростанциях) // Информационный бюллетень. 1989, №12 - 0,6 п.л.

25. Проблема отчуждения в психологии // Вопросы психологии, 1990, № 1 - 0,8 п.л.

26. Изучение референтности социальной группы в детском возрасте // Педагогическое взаимодействие: психологический аспект. М., 1990 (в соавторстве с Н.А. Пастернак) -0,6 п.л.

27. Центры духовной педагогики: от интерната к пансиону // Народное образование, 1991, №2 - 0,5 п.л.

28. Детская святость в русском православии // Сборник докладов II Международных Рождественских образовательных чтений. М., 1995 - 0,4 п.л.

29. Социально-экологическая ситуация региона глазами детей: к построению визуальной социопсихологии детства // Учителю об экологии детства /Под ред. В.И. Панова, В.П. Лебедевой. М., 1996 - 1,3 п.л.

30. Социальная психология детства: ребенок среди взрослых и сверстников в онто- и социогенезе // Мир психологии. 1996, №3 -1,5 п.л.

31. Дети-пророки: социогенетический анализ представлений об опасности в детской субкультуре // Магистр. 1997, №3 -0,5 п.л.

32. Экран и ребенок: современные трансформации картины мира в детской субкультуре // Профилактика заболеваний и укрепление здоровья. 1998, №3 - 0,4 п.л.

33. Хочется дожить до здоровых внуков... (О концепции полового воспитания российских школьников) // Воспитание школьников. 1998, №2 - 0,4 п.л.

34. Во что играют наши дети? // Воспитание школьников. 1998, №4 - 0,5 п.л.

35. Эволюция семьи и духовное благополучие современного ребенка //Сб. докладов VI Международных Рождественских образовательных чтений. М., 1998 -0,4 п.л.

36. Игра формирует душу ребенка // Мир психологии. 1998, №4 -0,5 п.л.

37. Развитие отношений ребенка в детской субкультуре. Предмет социальной психологии детства. //Журнал прикладной психологии. 1999, №5 - 2,1 п.л.

38. Половая дифференциация и сексологизация детской субкультуры или горький вкус запретного плода. //Мир психологии. 2000, № 1 -1,4 п.л.

#### Статьи в словарях и справочниках

39. Альтруизм (совместно с А.В. Петровским). Гуманность. Негативизм. Идентификация. Отчужденность (в психологии). Эгоизм. // Краткий психологический словарь. М., 1985

40. Идентификация. Отчужденность (в психологии). Социогенез (совместно с А.Г. Асмоловым). // Краткий психологический словарь. М., 1985
41. Комплекс оживления. Симбиоз психологический. // Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990 - 0, 3 п.л.
42. Отчуждение (в психологии). Идентификация. Идентификация коллективистская. Зависть. // Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990 - 0,3 п.л.
43. Детская субкультура. Дифференциация половая. Социогенез (совместно с А.Г. Асмоловым). Позиция социальная. // Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990 - 0,4 п.л.
44. Зона вариативного развития (совместно с А.Г. Асмоловым). Социальная ситуация развития. // Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского, II изд. Ростов н/Дон, 1998
45. Детская субкультура. Психологический симбиоз. Половая дифференциация. // Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского, II изд. Ростов н/Дон, 1998
46. Идентификация. Идентификация внутригрупповая. Статус социальный. Позиция социальная. // Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского, II изд. Ростов н/Дон, 1998
47. Архетип. Рисунок детский // Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. СПб., 1999
48. Социализация. Этнография детства. Этнопсихология // Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. СПб., 1999
49. Атрибуция каузальная. Восприятие межличностное. Социометрические методы исследования. // Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. СПб., 1999
50. Установка социальная. Экспектации. // Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. СПб., 1999
51. Группа. Групповая динамика. Межличностные отношения. // Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. СПб., 1999
52. Климат психологический. Конфликт. Лидерство. Статус. // Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. СПб., 1999
53. Роль социальная. Позиция социальная. Ценностные ориентации. // Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. СПб., 1999
54. Деятельностное опосредствование. Идентификация коллективистская. Референтность. // Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. СПб., 1999
55. Социальная психология детства. Группа детская. Совместная деятельность (совместно с К.Н. Поливановой) // Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. СПб., 1999
56. Социальная ситуация развития. Социогенез. // Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. СПб., 1999

### Учебно - методические пособия

57. Основы психологии личности ( программа для старшекласников) // Развитие системы факультативных занятий в общеобразовательной и профессиональной школе. М., 1987

### Тезисы докладов и выступлений

58. К вопросу о генезисе действенной групповой эмоциональной идентификации // Социально-психологические проблемы в условиях развитого социалистического общества / Тезисы докл. Всесоюзн. съезду Общества психологов СССР. М., 1977

59. Опыт изучения идентификации-отчуждения дошкольника в групповой соревновательной игре // Педагогические аспекты социальной психологии / Тезисы респ. научно-теоретическ. конференции. Минск., 1978

60. О внутренней структуре действенной групповой эмоциональной идентификации // Психология возрастных коллективов / Тезисы докл. Всесоюзному симпозиуму г. Костроме. М., 1978

61. Совместная деятельность детей как фактор гуманизации межличностных отношений в группе (на примере изучения действенной групповой эмоциональной идентификации) // Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания / Тезисы докл. Всесоюзной конференции. М., 1979

62. О социально-психологическом подходе к изучению межличностных отношений ребенка: итоги и перспективы исследования // Воспитание, обучение и психическое развитие / Тезисы научн. сообщен. к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. М., 1983

63. Социогенетические истоки персонализации и историко-генетический метод // Экспериментальные методы исследования личности в коллективе: Материалы Всесоюзн. конференции. Даугавпилс, 1985. В 3 ч. (в соавторстве с А.Г. Асмоловым)

64. Детская субкультура и становление личности ребенка // Активизация личности в системе общественных отношений / Тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР. М., 1989

65. Современные трансформации детской картины мира // III Всероссийская конференция по арт-терапии и арт-педагогике / Тезисы докл. М., 1999

### Научно-популярные статьи по теме и результатам исследований

66. Уроки Звездного мальчика // Знание-сила. 1982, №6 - 0,5 п.л.

67. Ядерные сны наяву // Наука и религия. 1990, №4 - 0,6 п.л.

68. Искусство быть добрым // Учительская газета. 1991, №4 - 0,3 п.л.

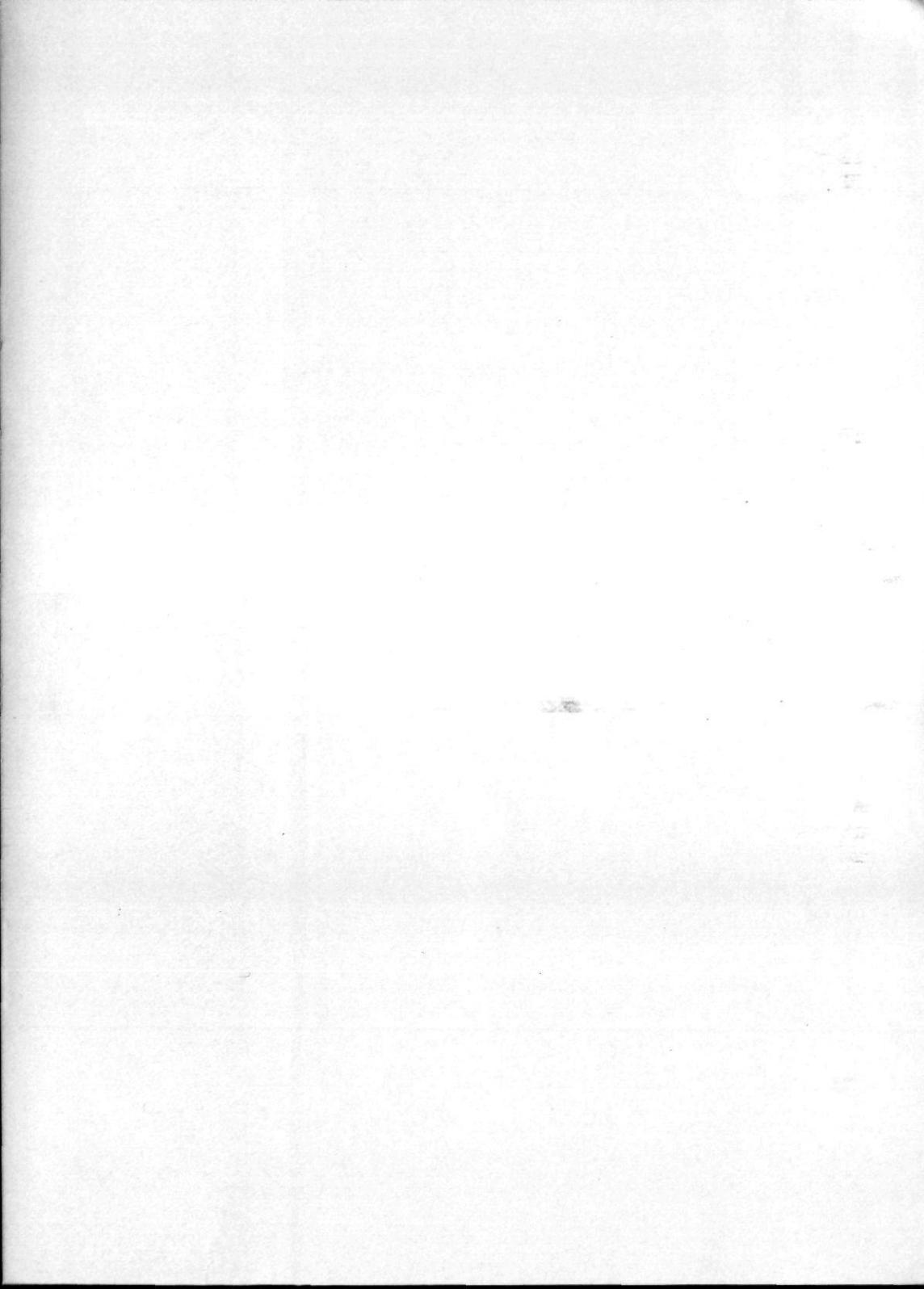
69. Ты утаил от мудрых, но открыл младенцам. Детская святость в русском православии // Учительская газета. 1994, №15-16

70. Юные предвестники катастроф // Коллекция Московских Новостей , 29 янв., 1995 - 0,1 п.л.
71. Плюс сексуализация всей России. Какую опасность таит в себе ТВ - разрушение детской психики // Труд-7, №121, 1997 - 0,4 п.л.
72. Концепция «Половое воспитание российских школьников»: от бесполой педагогики - к педагогике половой? // Учительская газета, № 35, 1997- 0,3 п.л.
73. Агрессивна и очень опасна! // Труд-7, №28, 1998 - 0,3 п.л.
74. Кто в доме хозяин // Труд-7, №115, 1998 - 0,3 п.л.
75. Мама, папа и «видак» // Труд-7, № 95, 1999 - 0,3 п.л.
76. А ангелочков у вас не продается? // Труд-7, № 208, 1999 - 0,4 п.л.

#### Публикации на иностранных языках

77. Die Taetigkeit der Kinder als Voraussetzung einer humanen Einstellung zum Altersgefahrten // 10. Gemeinsames Seminar d. Aspiranten und Nachwuchswissenschaftler d. APW d. DDR u. d. APW d. UdSSR in Plau am See. - Berlin, 1980 - 0,4 п.л. (на немецком языке)
78. Joint activity in the development of a humane attitude toward preschool peers // Soviet Psychology. 1983, V.23 - 0,8 п.л.
79. Alienation (in psychology), Identification, Humanness, Altruism, Sociogenesis, Negativism, Egoism // A concise Psychological Dictionary. Ed. by A.V. Petrovsky and M.G. Yaroskevsky. - Moscow, 1988 (на английском, японском, испанском, чешском, греческом языках) - 0,6 п.л.
80. Children's images of nuclear energy // Facing Apocalypse. N.Y., 1992 - 0,5 п.л.

*В. Брамечнев*



9097 x/179