

В. В. Абраменкова, доктор психологических наук

Только решительный выход за методологические пределы традиционной детской психологии может привести нас к исследованию развития того самого высшего психического синтеза, который с полным правом должен быть назван личностью ребенка.

Л. С. Выготский

Современная общая познавательная ситуация изучения ребенка и предмет социальной психологии детства

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

Потребность в такого рода осмыслении назрела как внутри самих дисциплин – биологии, генетики, медицины, демографии, этнологии, истории, педагогики и т.д.[1], так и на междисциплинарных границах[2].

Изменение статуса ребенка требует нового подхода к анализу детства как развивающегося феномена в культуре и обществе.

В истории человечества с конца XVII в. в Западной Европе постепенно менялись ценностные ориентации и взгляды на ребенка и детство в целом и сам модус воспитания. Эпоха Просвещения, особенно в искусстве, литературе, ознаменовалась появлением образа идеального человека – ребенка (Ж. Руссо). Это добрый дикарь – Эмиль (XVIII в.), чистый ангел или безвинный страдалец – Гаврош и Оливер Твист, маленькие герои русских писателей С.Т. Аксакова, В.М. Гаршина, Н.Г. Помяловского, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, А. П. Чехова (XIX в.). Наконец, XX в. – Том Сойер и Гекльберри Финн – «первые симптомы того, что произошло открытие ребенка как такового, ребенка как человека, пытающегося приобщиться к жизни посредством своего собственного опыта»[3]. Это касалось не только литературы, но и изобразительного искусства, поэзии и науки (появляются образы детства, резко отличающиеся от изображений Средневековья, ребенка воспевают, им любуются, его изучают). В XX в. провозглашается культ ребенка, XX век объявляется веком ребенка[4].

В то же время в России всегда было специфическое отношение к ребенку и его месту в социальной системе. С одной стороны, юридическое бесправие детей, в особенности девочек, их полная зависимость от воли родителей были присущи всем сословиям в России до середины XIX в., однако фактическая ценность детства была иной. Если по трудовому законодательству Англии в конце XIX в. ребенок 11 лет, работавший на фабрике, нес всю меру ответственности и за провинность мог быть казнен наравне со взрослым, то Россия не знала подобных жестоких законов. С другой стороны, для российской традиции было характерно невмешательство взрослых в быт детей, признание их игровой автономии, существование физического пространства для игр: даже в самой бедной крестьянской избе (особом микрокосме дома) для детей было отведено «самое высокое» место – дощатый настил под потолком (полати) – столь выигрышное для успешной детской социализации. Все эти обстоятельства оказывались благотворными для существования и развития уникальной русской детской субкультуры с ее особым бытом и бытием, с детским фольклором, правовым кодексом и другими формами детской жизни, сохраняющимися на протяжении столетий и передающимися изустно от одного детского поколения к другому[5].

Другим важнейшим свидетельством глубокого уважения к детству явилось существование особого чина детской святости в русском православии – благоговейного почитания святых детей в религиозной жизни народа, таких, как Димитрий Углический, Иоанн Устюжский, Артемий Веркольский и др.[6]. Тайна святости и непостижимая тайна детства соединились как уникальное явление русской духовности.

Социальные потрясения, женская эмансипация, снижение потребности в детях, ослабление роли церкви и другие причины привели к изменениям мотивации деторождения и формирования в России конца XIX-начала XX в. нового типа рождаемости, основанного на малодетности, позднем вступлении в брак или осознанном безбрачии и ослаблении чадолюбия. Последствия этих процессов сказываются в настоящее время. Это, с одной стороны, увеличение числа детей без семьи, воспитывающихся в государственных учреждениях, рост детской беспризорности и безнадзорности в семьях, один из самых высоких в мире уровень аборт, а с другой, как ни парадоксально, – формирование у части родителей особой эмоциональной связи с ребенком, повышение статуса детства в обществе, «детоцентризма» как основы репродуктивной мотивации нового типа.

Известный социолог семьи и исторический демограф А. Г. Вишневский пишет: «Современную семью можно назвать детоцентристской, это явление новое, практически неизвестное в прежних эпохах. В такой семье впервые в истории дети занимают центральное положение, превращаясь в стержень, вокруг которого организовывается вся жизнь семьи» (Вишневский, 1978, с. 93).

С середины XX столетия в мире наступает качественно новый этап прежде всего юридического признания статуса детства взрослым сообществом: 1959 г. – Декларация прав ребенка, 1979 г. – объявлен ЮНЕСКО Годом ребенка, 1989 г. – принятие Международной конвенции о правах ребенка. Следует отметить появление детских международных конгрессов, «детской дипломатии», детских творческих форумов и союзов.

Новая социальная ситуация развития детства, возникшая впервые в истории цивилизации, требует научных разработок в детской и возрастной психологии, педиатрии, истории, этнографии, демографии, детской психиатрии и других науках, так или иначе затрагивающих сферу детства.

В настоящее время многогранность феноменологии, необъятность полученных эмпирических фактов и закономерностей проявлений ребенка в различных отраслях научного знания побуждают «объять необъятное» – осуществить попытку многомерного анализа детства в трехмерной системе координат – возраста, истории, культуры.

Одной из таких попыток является социальная психология детства, рассматривающая детство как результат социогенеза детско-взрослых отношений. В центре внимания социальной психологии детства находятся социальные группы – большие и малые, реальные и идеальные (существующие в воображении ребенка), референтные (лично значимые для него) и группы принадлежности, в которые включен ребенок или с которыми он себя отождествляет: это семья и школьный класс, детские игровые сообщества, большие социальные группы (региона, населенного пункта, страны), к которым ребенок считает себя принадлежащим, и т.д.

Социальная специфика ребенка заключается в том, что он изначально выступает как представитель одновременно двух больших социальных общностей – мира взрослых и мира детей – и в этом смысле он маргинал. «Ребенок по своей природе всегда оказывается неполноценным в обществе взрослых; его позиция с самого начала дает повод для развития у него чувств слабости, неуверенности и затрудненности»[7]. Он член малой группы (семьи, детсадовской группы), сообщества (детского игрового или творческого объединения), возрастного класса (дошкольников, подростков и др.), детской субкультуры (русской, армянской и др.), он – житель своего поселка, города, страны, Земли. Осознание ребенком собственной принадлежности к той или иной группе обусловлено различными факторами – его возрастом, культурой, воспитанием и т.д.

Естественно, что возрастные границы детства всегда были социокультурно обусловлены и

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

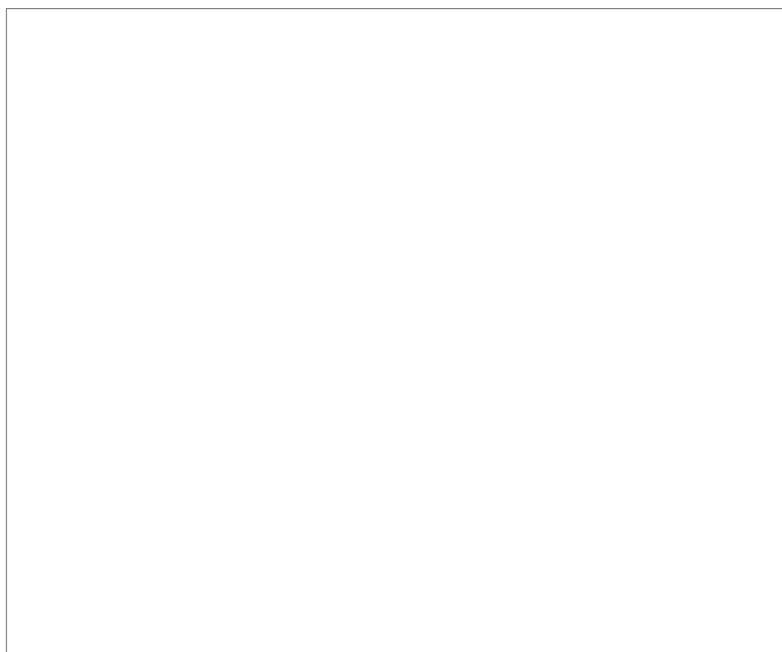
Проблема социальной психологии детства в контексте системно-научной методологии

Методология как учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности – необходимая составляющая любого научного исследования. «Основной функцией методологического знания является внутренняя организация и регулирование процесса познания или практического преобразования того или иного объекта» (Юдин, 1997, с. 56). В различных областях человекознания все большее значение приобретает системный подход, позволяющий исследователю соединить разрозненные факты о том или ином объекте и отрефлексировать, т.е. сознательно отнестись к своему делу, его методам, результатам, перспективам.

За обращением представителей конкретных наук (например, психологии) к принципам системного подхода, как правило, стоит острая неудовлетворенность ученых существующими теоретическими конструкциями внутри самой науки и признание их неадекватности полученному эмпирическому материалу, а также возникающими новыми острыми проблемами – как теоретическими, так и прикладными.

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

Уровни методологии задают логику предмета исследования, постановки задач, анализа и уточнения понятий, разработки общих и конкретных методических принципов и процедур (см. схему).



Для нас введение каркаса уровней методологии оказалось необходимым и самостоятельным действием при разработке предмета исследования, постановке задач, анализе проработанности существующих и включении «недостающих» понятий, а также в процессе формулировки конкретных методических принципов, процедур и в дальнейшем упорядочения всего массива полученных эмпирических фактов и закономерностей.

Уровень философской методологии задается понятием «отношение», которое в нашем исследовании является стержневым на всех методологических уровнях. Оно раскрывается через свою собственную онтологию и аксиологию, т.е. через саму модальность явления. Термин «отношение», введенный еще Аристотелем, является одной из логико-философских категорий, отражающих способ бытия и возникающих в результате сравнения двух субъектов, явлений, свойств и т.п.

Категория «отношение» – самая общая и на первый взгляд простая «абстракция мира», которой оперируют философы, математики, социологи, лингвисты и другие исследователи. Данное понятие объединяет различные стороны познания – обыденную, естественнонаучную, философскую, религиозную, это элементарная частица, способная соединить несоединимое. «Отношение» – это ключевое понятие мироздания[8].

Ценностный, сущностный аспект этого понятия воплощен в гуманных отношениях как специфической связи субъекта с другими. Этот уровень методологии раскрывается при анализе сострадания и сорадования в детских группах, а также иерархической природы отношений к другому как к ценности.

Философская методология выполняет мировоззренческую интегративную, критико-конструктивную функции, дающие возможность увидеть самые общие пути решения проблемы развития детства.

На уровне общенаучной методологии сформулированы принципы, позволяющие преодолеть извечные противопоставления: «ребенок – общество», «ребенок – мир». Самыми общими принципами, обобщающими знания различных дисциплин, являются, например, принцип развития, принцип социальной обусловленности в человекознании, преломляемые в социальной психологии детства в конкретных условиях анализа социогенеза (эволюция семьи и детских сообществ) и онтогенеза (генезис отношений ребенка в детских группах, основные тенденции развития современного детства). Наполненные психологическим содержанием, такие философские понятия, как «отчуждение», «гуманность», «картина мира», «культура и детская субкультура», и некоторые другие были введены нами в психологию детства.

Системообразующим основанием исследования системы отношений ребенка к окружающему миру, к другим людям (взрослым и сверстникам) и к себе самому является

совместная деятельность. В целом деятельностный подход как конкретно-научная методология изучения человека вообще и ребенка в частности в психологической науке позволяет войти в предметы различных наук, изучающих человека, – от философии до нейрофизиологии и палеонтологии.

На уровне конкретно-научной методологии в социальной психологии детства рассматриваются понятия «социальная ситуация развития», «социогенез», «зона вариативного развития», «параллелограмм генезиса опосредствования», «половая дифференциация», «идентификация» и др.

На уровне конкретных методик и процедур исследования в социальной психологии детства разработаны адекватные принципы, позволившие выстроить методический арсенал, релевантный задачам исследования.

Например, на основе сформулированного принципа смены позиции ребенка в совместной деятельности разработаны методики изучения генезиса отношений ребенка в группах сверстников, а на основе принципа построения детской картины мира и идеи метода визуальной социопсихологии были созданы авторские методики «Руны», «Азбука инопланетян».

В современных условиях накопления огромного количества фактов в науках о человеке возникает необходимость разрушения ведомственных границ и специализации, по выражению В. И. Вернадского, «не по наукам, а по проблемам». Такой комплексной проблемой являются «Ребенок в мире», «Детство как особая психосоциокультурная категория». Необходимость междисциплинарного синтеза, с помощью которого возможно создание целостной панорамы представлений о закономерностях становления личности ребенка в обществе, высказана многими известными учеными: Р. Заззо, С. Московичи, А. В. Петровским, Д. И. Фельдштейном, Р. Харре, Д.Б. Элькониным, Э. Эриксоном и др.

Но именно 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. Прослеживается тенденция к созданию целостной панорамы представлений о закономерностях становления личности в системе общественных отношений в ходе онтогенеза как индивидуальной истории человека и социогенеза как истории развития человечества[9].

Неслучайно поэтому, всматриваясь в будущее науки, известный детский психолог р. Заззо видит залог ее прогресса в интеграции детской психологии с социальной. А крупный социальный психолог С. Московичи считает, что стык социальной психологии с другими дисциплинами, в частности с детской психологией и этологией, вольет свежие силы в теорию и методы социально-психологического исследования[10].

Принцип исторической реконструкции в исследовании социогенеза отношений

В социальной психологии детства, которая базируется на таких общеметодологических принципах человекознания, как принцип историзма и принцип социальной обусловленности, заложена возможность исторического, социогенетического анализа личности ребенка и его отношений в мире. Социогенез детства выступает, по сути, как персоногенез – становление личности ребенка в историческом ряду онтогенезов[11]. Поскольку развитие личности осуществляется в группах, иерархически расположенных на ступенях онтогенеза[12], сама группа, в том числе и детская, а также и детская субкультура выступают как эволюционирующая система, формирующая собственную социальную ситуацию развития личности ребенка.

В социогенетической системе отсчета могут быть выделены три координаты изучения детства. Первая координата позволяет раскрыть диахронический аспект изучения, т.е. построить «историческую вертикаль» феномена детства, становления ребенка как личности в аспекте исторической психологии – «раскрыть закономерности персоногенеза человека»[13]. Вторая координата позволяет проанализировать синхроническое изучение детства в этнографическом пространстве, этнологической горизонтали, т.е. увидеть личность ребенка

через призму существующих в наше время культур, способов социализации ребенка, влияющих на его развитие[14]. Третья координата – изучение закономерностей жизненного пути личности в онтогенезе – это собственно психологическое «третье» измерение личности, доступное экспериментальному анализу. Здесь выделяются такие моменты онтогенеза, которые связаны с приобщением ребенка к социокультурным образцам данного общества, с его жизнедеятельностью в различных социальных группах (взрослых и детских).

С помощью какой «технологии» исследования можно осуществлять такой многомерный анализ? Основным методом анализа социогенетического материала для нас является метод исторической реконструкции – воссоздания в форме функционирования социальных систем и институтов, а также отношений между людьми на основе их позднейших образований и с учетом возможных путей и закономерностей их развития. Подобно тому как палеонтолог лишь по фрагменту скелета способен воссоздать облик того или иного животного, психоисторик пытается увидеть целостный облик человека прошлого, восстановленный по сохранившимся «следам». При этом прошлое описывается как наблюдаемое как бы изнутри. Такая реконструкция прошлого требует в определенной мере «эффекта присутствия»[15]. Кроме того, историческая реконструкция для нас имеет смысл как определенная культурная реконструкция – моделирование главных социальных институтов и особенностей их функционирования не столько по формам и фрагментам, сколько по результатам жизнедеятельности людей и их ценностным ориентациям.

Моделирование структурно-динамической системы на основании единых критериев и признаков позволяет получить общую типологию культурных форм и институтов в развитии. Многомерность постижения истории развития человека хорошо обозначил выдающийся английский мыслитель А. Дж. Тойнби: «Исторический взгляд на Мир открывает нам физический космос, движущийся по кругу в четырехмерном Пространстве-Времени, и Жизнь на нашей планете, эволюционирующую в пятимерной рамке Пространства-Времени-Жизни. А человеческая душа, поднимающаяся в шестое измерение посредством дара Духа, устремляется через роковое обретение духовной свободы в направлении Творца или от Него» (Тойнби, 1991, с. 617-618). Подобный взгляд с полным правом может быть применим и к социогенезу ребенка.

Известно, что механизмы социализации и символические представления о детстве в Средневековье были иными, чем в Новое время и наше[16]. «Средневековой мысли было известно понятие "возрастов" или эпох жизни, но за ними не стояла идея развития личности. В живописи раннего Средневековья ребенок обычно изображался как уменьшенная копия взрослого. Вплоть до XVII в. не было специфически детских костюмов: как только ребенок расставался с пеленками, его начинали одевать по соответствующей сословной моде»[17]. Современный ребенок, неся в себе историческую память человеческого детства, остается тем не менее человеком своей эпохи. В какой мере? Почему в его поведении, играх, языке присутствуют одновременно отголоски прежних эпох, утраченных форм и представлений? ребенок живет в условиях диалога эпох, диалога культур[18].

Исходя из задач социальной психологии детства и принципа исторической реконструкции, предполагается изучение ребенка и детского сообщества по двум направлениям:

1. исследование эволюции семьи как социальной группы в истории культуры, в связи с положением ребенка в семье, изменяющимися условиями его социализации, его социального статуса и позиции;
2. изучение развития детской субкультуры, реальных детских групп, их функций в обществе и в истории культуры.

Однако следует отдавать себе отчет в том, что метод исторической реконструкции помимо очевидной описательности включает в себе опасность приписывания человеку прошлого не свойственных ему современных чувств, мотивов поведения или акцента на аксессуарах эпохи, на «костюмах разных времен и народов»[19], а не на личности человека. В силу этих обстоятельств возникает необходимость создания собственно психологических методов

изучения ребенка в социогенезе, которые позволят соединять историческую нить становления личности с сегодняшним днем ее развития.

Поиск адекватных инструментов изучения социогенеза детства в онтогенезе приводит к выделению особых «сквозных» явлений психической жизни ребенка – социогенетических инвариантов, сохраняющих свою относительную неизменность на протяжении длительного исторического периода и передающихся из поколения в поколение. Присвоение всего богатства культуры происходит через зону ближайшего развития (ЗБР, по Л.С. Выготскому) посредством механизма интериоризации, при главенствующей роли взрослого. А овладение содержанием детской субкультуры осуществляется через зону вариативного развития (ЗВР), при определяющей роли сверстника, детского сообщества. Из ЗБР вырастает культурно предпочитаемая стратегия поведения ребенка, а ЗВР предоставляет иные формы развития и поведения, как бы «про запас»[20].

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

Социальная психология детства, основываясь на общеметодологических принципах исследования культурно-исторической обусловленности и деятельностного подхода, руководствуется определенными конкретно-методологическими принципами. В соответствии с важнейшим методологическим принципом современной психологии развития – принципом экологической валидности, т.е. степени релевантности поведения ребенка в наблюдаемых ситуациях широкому спектру жизненных обстоятельств, с тем, чтобы, как справедливо призывал М. Коул, уберечь психологию от ограничения узким кругом проблем, «искусственно изолированных, не являющихся репрезентативными для более крупных жизненных паттернов»[21]. По мнению У. Бронфенбреннера, экологически валидное исследование должно удовлетворять трем условиям: 1) сохранять целостность ситуаций реальной жизни, для изучения которых оно предназначено; 2) соответствовать более широким социальным и культурным контекстам, к которым принадлежат испытуемые; 3) соответствовать адекватному пониманию участниками ситуации[22]. Экспериментальные модели исследований в социальной психологии детства были построены в соответствии с принципом экологической валидности. Они были максимально приближены к повседневным условиям жизни детей, воссоздавались в социальном, групповом контексте при минимизации роли экспериментатора.

Основными экспериментальными подходами (принципами) к исследованию отношений ребенка в социальной психологии детства выступают принцип и метод смены социальной позиции ребенка, проявляющийся, в частности, в приеме постановки себя на место другого в ситуации личностного выбора, и принцип построения картины мира (мироконструирование) (Абраменкова, 1985, 1988, 1996, 1997, 1999).

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

Смена позиции в процессе совместной деятельности предоставляет ребенку возможность освоения различных моделей поведения в зависимости от ситуации и «упражняет» его в таком поведении по отношению к значимому другому, как будто этим другим является он сам. Конкретным воплощением общего метода смены социальной позиции ребенка могут служить различные методические варианты изучения гуманного отношения к сверстнику в группах детей и подростков.

Принцип построения детской картины мира

Социальный Мир ребенка – группы взрослых и сверстников, в которые он включен, – «встроен» в окружающий предметный мир, представленный в детском сознании как образ мира, смысловое поле, «пятое квазиизмерение» (А.Н. Леонтьев). Понятие образа мира, предложенное А.Н. Леонтьевым в противовес традиционной стимульной парадигме восприятия человеком мира, предстает сознанию посредством системы значений и личностных смыслов[23].

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

Образ мира представляет собой категорию, отличную от мира образов и конкретной картины мира как «структурной совокупности отношений к объектам мира»[24]. Картина мира – это система мировоззренческих знаний о мире, «совокупность предметного содержания, которым обладает человек» (К.Ясперс). Она может быть чувственно-пространственной, духовно-культурной, метафизической, философской, этической, физической и т.д. В контексте когнитивной антропологии картина мира – это видение мироздания, характерное для того или иного народа, его представления о себе как бы «изнутри» (Р. Редфилд).

Детская картина мира является синкретичным предметно-чувственным образованием, выступающим не как пассивно-«отражательное», а как активно-конструирующее начало – построение ребенком пространства собственных отношений с окружающим миром как определенных ожиданий и требований к нему. Это модель отношений с окружающей действительностью и другими людьми выстраивается ребенком в соответствии с его ожиданиями, определяющими вероятностный характер тех или иных событий и явлений жизни, поведения людей и т.д. Поэтому в картину мира ребенка вплетена категория времени, когда он с определенного возраста оказывается способен оперировать не только настоящим, но и прошлым, и будущим.

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

Картина мира как составляющая целостной интегративной структуры образа мира включает в себя совокупность представлений – смысловых отношений в системе следующих пространств;

- физическое пространство отношений к окружающей среде (панорамная плоскость);
- социальное пространство отношений к другим людям – взрослым и сверстникам (наклонная плоскость к первым и горизонтальная плоскость ко вторым);
- духовно-нравственное пространство, моральное пространство норм и ценностей (вертикальная плоскость отношений с Творцом);
- личностное пространство отношения к себе, к своему будущему.

Таким образом, картина мира открывается перед нами как система «пространств», включающая основные стороны взаимодействия субъекта с миром. Эти составляющие у ребенка имеют не столько понятийную, сколько образно-визуальную графическую представленность, они испытывают на себе влияния тех или иных изобразительных форм и элементов культуры. Визуализация детской картины мира – освоение ребенком первичных символов, знаков, универсальных форм бытия (характерных, кстати, для большинства культур мира), которые непосредственно присутствуют в детском творчестве[25].

Ребенок является не столько пассивным созерцателем исторических событий, проходящих перед его глазами, сколько их безмолвным оценщиком, и чем сильнее и болезненнее исторические события, тем глубже детские впечатления и сформированное историческое сознание, отраженное в его картине мира, детском творчестве, особенно в рисунке, который по праву назван «документом эпохи»[26].

Существуют достаточно устойчивые социокультурные модели и образы, определяющие построение картины мира на протяжении всей жизни человека и формирующие его взгляды. Они представляют собой обобщенные бессознательные социогенетические инварианты, проявляющиеся в массовом сознании, и могут быть обозначены как визуальные архетипы. Визуальный архетип – базисный элемент культуры, формирующий константные модели изобразительных форм, – представляет собой наиболее архаичный пласт образов, схем, представлений. Они гнездятся в пространстве бессознательного, им чужды логика сознания, причинно-следственные законы. Проникновение в архетипы становится возможным благодаря измененным состояниям сознания[27]. Кроме того, можно найти их в языке, играх, поведении детей[28]. Примерами визуальных архетипов могут служить известные графические культуроформы: крест, овал, угол, зигзаг, спираль и др.[29]. Визуальный архетип представляет собой «схему человеческого духа», согласно П.А. Флоренскому, предложившему словарь графем (это точка, вертикаль, угол, треугольник, крест, диск, сфера, яйцо, некоторые элементы орнамента, облакающие наглядностью некие мировые формулы бытия), которые несут определенную культурную нагрузку[30]. По Флоренскому, графика основывается на двигательных ощущениях и, следовательно, организует двигательное пространство. Ее область – область активного отношения к миру[31].

Наряду с подобными глубинными, существуют более поверхностные структуры, изобразительные формы, которые можно было бы обозначить как визуальные социотипы. Это достаточно устойчивые структуры сознания, которые формируются в данном конкретном обществе и отражают нормы, эталоны, критерии, выработанные данным обществом. Культурные символы происходят из бессознательного содержания психического и представляют собой громадное множество вариаций основных архетипических образов. Во многих изобразительных формах они могут быть прослежены до своих истоков – архетипических корней. Культурные символы – это те, которыми пользовались для выражения «вечных истин» и которые до сих пор существуют во многих религиях, в художественном изобразительном творчестве. Эти символы, пройдя через множество преобразований, через процесс более или менее сознательного развития, все еще сохраняют многое от своего первичного – «колдовского» начала и могут вызывать глубокий эмоциональный резонанс[32].

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

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

непосредственное значение. Они имеют более широкий бессознательный аспект, который всякий раз точно не определен, и объяснить его нельзя»[33]. При всем богатстве индивидуального выражения той или иной темы в детских рисунках достаточно отчетливо проступают определенные архаичные элементы, структуры, формы, являющие мифологическую структуру сознания ребенка[34].

Таким образом, главным в воссоздании картины мира ребенка является форматирование визуальной модели мира, представляющей собой систему графических и цветовых значений, семантика которых достаточно архетипична. Визуальная модель мира может быть зафиксирована в детском творчестве: рисунке, пластике, аппликации. «Перцептивное высказывание» о мире в детском творчестве, где слитно значение и «личностный смысл», отражает в значительной степени саму картину мира ребенка[35]. Построение детской картины мира исключительно динамично и зависит как от внутри-личностных параметров (доминирующая потребность ребенка, ценности, смыслы), так и от его образа жизни (эпоха, культура, социальные, экономические и другие факторы), т.е. от социальной ситуации развития.

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

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

Литература

1. Абраменкова В.В. Сорадование и сострадание в детской картине мира. М., 1999.
2. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М.; Воронеж, 2000.
3. Абраменкова В. В. Игры и игрушки наших детей: забава или пагуба? (Современный ребенок в игровой цивилизации). М., 2001.
4. Аллан Дж. Ландшафт детской души. СПб.; Минск, 1997.
5. Ариес Ф. Возрасты жизни //Философия и методология истории /Под ред. И.С. Кона. М., 1977.
6. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М., 1974.
7. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. М., 1980.
8. Бауэр В., Дюмотц И., Головин С. Энциклопедия символов. М., 1995.
9. Библер В.С. Мышление и творчество. М., 1975.
10. Блок М. Апология истории или ремесло историка. М., 1986.
11. Бочков Н.П. Методологические и социальные вопросы современной генетики человека // Диалектика в науках и природе и человеке. М., 1983.
12. Бурменская Г. В., Обухова Л. Ф., Подольский А.И. Современная американская психология развития. М., 1986.
13. Венгер А.Л. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста. М., 1989.
14. Виноградов Г. С. Русский детский фольклор. Кн.1. Иркутск, 1930.
15. Вишневецкий А. Г. Социальное управление рождаемостью //Вопросы философии. 1978. №6.
16. Владимиров Ю. С. Фундаментальная физика, философия и религия. Кострома, 1996.
17. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. М., 1995.
18. Готтстеданкер р. Основы психологического эксперимента. М., 1982.
19. Громыко М.М. Мир русской деревни. М., 1991.

20. Гуревич А. Я. Проблемы средневековой народной культуры. М., 1981.
21. Дольто Д. На стороне ребенка. СПб., 1997.
22. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1993.
23. Кон И.С. Ребенок и общество. М., 1988.
24. Корчак Я. Избранные педагогические произведения. М., 1979.
25. Коул М. Культурно-историческая психология. М., 1997.
26. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. М., 1983.
27. Лотман Ю. Культура и взрыв. М., 1992.
28. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 12, 42, 43.
29. Мид М. Культура и Мир детства. М., 1988.
30. Михайлов Ф.Т. Общественное сознание и самосознание индивида. М., 1990.
31. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка. М., 1991.
32. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. М., 1995.
33. Осорина М. В. Секретный Мир детей в пространстве мира взрослых. СПб., 1999.
34. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М., 1988.
35. Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии: Избранные труды. М., 1984.
36. Петровский В. А. Личность в психологии. Ростов н/Д, 1996.
37. Покровский Е.А. Детские игры преимущественно русские. (Историческое наследие). СПб., 1994.
38. Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии. М.; Воронеж, 1996.
39. Спивак Л.Л. Язык при измененных состояниях сознания. Л., 1989.
40. Топоров В.Н. Святость и святые в русской духовной культуре. Т. 1. Первый век христианства на Руси. М., 1995.
41. Федотов Г. Святые Древней Руси. М., 1990.
42. Флоренский П. Столп и утверждение истины. М., 1914.
43. Флоренский П. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. М., 1993.
44. Холл Дж. Словарь сюжетов и символов в искусстве. М., 1996.
45. Хоментausкас Г. Т. Семья глазами ребенка. М., 1989.
46. Чередникова М.П. Современная русская детская мифология в контексте фактов традиционной культуры и детской психологии. Ульяновск, 1995.
47. Шибутани Т. Социальная психология. М., 1969.
48. Шкуратов В.А. Историческая психология. Ростов н/Д, 1994.
49. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978.
50. Юнг К.-Г. Проблемы души нашего времени. М., 1993.
51. Backman C. W. Toward an Interdisciplinary Social Psychology / Ed. by L. Berkowitz. N.Y.: Acad. Press, 1983. Vol. 16.
52. Boas Y. The Cult of Childhood. Dallas, 1990.
53. Bronfenbrenner U. Developmental research, policy and the ecology of childhood // Child Development. 1974. Vol.
54. Harre R. Social Being. 2nd ed. Oxford, 1993.
55. Psychologie de demain sous la direction de P. Fraisse. P., 1982.

[1] Бочков Н.П. Методологические и социальные вопросы современной генетики человека // Диалектика в науках и природе и человеке. М., 1983.

Гуревич А. Я. Проблемы средневековой народной культуры. М., 1981.

Блок М. Апология истории или ремесло историка. М., 1986.

Мид М. Культура и Мир детства. М., 1988.

[2] Backman C. W. Toward an Interdisciplinary Social Psychology / Ed. by L. Berkowitz. N.Y.: Acad. Press, 1983. Vol. 16.

Bronfenbrenner U. Developmental research, policy and the ecology of childhood // Child

Development. 1974. Vol. 45.

Harre R. Social Being. 2nd ed. Oxford, 1993.

[3] Дольто Д. На стороне ребенка. СПб., 1997. С. 45.

[4] Корчак Я. Избранные педагогические произведения. М., 1979.

Boas Y. The Cult of Childhood. Dallas, 1990.

[5] Виноградов Г. С. Русский детский фольклор. Кн.1. Иркутск, 1930. Осорина М. В. Секретный Мир детей в пространстве мира взрослых. СПб., 1999. Покровский Е.А. Детские игры преимущественно русские. (Историческое наследие). СПб., 1994.

[6] Федотов Г. Святые Древней Руси. М.,1990. Топоров В.Н. Святость и святые в русской духовной культуре. Т. 1. Первый век христианства на Руси. М.,1995. Абраменкова В.В. Соразование и сострадание в детской картине мира. М., 1999.

[7] Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. М., 1995.

[8] Владимиров Ю. С. Фундаментальная физика, философия и религия. Кострома, 1996.

[9] Ариес Ф. Возрасты жизни //Философия и методология истории /Под ред. И.С. Кона. М., 1977.

[10] Psychologie de demain sous la direction de P. Fraisse. P., 1982.

[11] Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978. Венгер А.Л. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста. М., 1989.

[12] Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии: Избранные труды. М., 1984.

[13] Петровский В. А. Личность в психологии. Ростов н/Д,1996.

[14] Кон И.С. Ребенок и общество. М., 1988.

[15] Гуревич А. Я. Проблемы средневековой народной культуры. М, 1981. Шкуратов В.А. Историческая психология. Ростов н/Д, 1994.

[16] Блок М. Апология истории или ремесло историка. М.,1986.

[17] Шибутани Т. Социальная психология. М.,1969 (с. 11–12).

[18] Библер В.С. Мышление и творчество. М.,1975. Михайлов Ф.Т. Общественное сознание и самосознание индивида. М., 1990.

[19] Блок М. Апология истории или ремесло историка. М.,1986.

[20] Абраменкова В.В. Соразование и сострадание в детской картине мира. М., 1999.

[21] Коул М. Культурно-историческая психология. М. ,1997.

[22] Бурменская Г. В., Обухова Л. Ф., Подольский А.И. Современная американская психология развития. М.,1986.

[23] Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. М., 1983 (т. 2).

[24] Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. М., 1980.

[25] Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М., 1974. Аллан Дж. Ландшафт детской души. СПб.; Минск,1997.

[26] Абраменкова В. В. Игры и игрушки наших детей: забава или пагуба? (Современный ребенок в игровой цивилизации). М., 2001.

[27] Спивак Л.Л. Язык при измененных состояниях сознания. Л., 1989.

[28] Хоментаскас Г. Т. Семья глазами ребенка. М., 1989. Чередникова М.П. Современная русская детская мифология в контексте фактов традиционной культуры и детской психологии. Ульяновск, 1995. Boas Y. The Cult of Childhood. Dallas, 1990.

[29] Холл Дж. Словарь сюжетов и символов в искусстве. М., 1996.

[30] Флоренский П. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. М., 1993 (с. 77).

[31] Флоренский П. Столп и утверждение истины. М., 1914 (с.678).

[32] Юнг К.-Г. Проблемы души нашего времени. М., 1993.

[33] Юнг К.-Г. Проблемы души нашего времени. М., 1993 (с. 25).

[34] Лотман Ю. Культура и взрыв. М.,1992. Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии. М.; Воронеж, 1996.

[35] Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М.,1988.