Карабанова О.А. Социальная ситуация развития как преодоление дихотомии «личность – среда»

-

English version: Karabanova O.A. Social situation of development as a factor of overcoming the dichotomy «personality-environment»

Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова, Москва, Россия

Сведения об авторе
Литература
Ссылка для цитирования

Представлены теоретические подходы к определению роли социальной среды в психическом развитии. Обсуждается контекстуализм как переход к системному анализу процесса развития в онтогенезе. На основе учения о психологическом возрасте (Л.С.Выготский) представлена структура социальной ситуации развития, показано динамическое единство объективной и внутренней позиции развивающегося субъекта и его деятельности. Конкретизирован механизм развивающего эффекта зоны ближайшего развития.

Ключевые слова: среда, социальная ситуация развития, системно-динамический подход, внутренняя позиция, социальные контексты, зона ближайшего развития

Современное состояние зарубежной психологии развития характеризуется, с одной стороны, ростом числа экспериментальных и эмпирических исследований, охватывающих практически все сферы развития, а с другой, явными признаками нарастания кризиса теорий развития [Elkind, 1998; Lerner, 1982]. Становление практической детской психологии, нацеленной на оказание психологической помощи детям с проблемными вариантами развития, обнаруживает низкую предсказательную силу прежних теорий развития, недостаточность прежних каузальных моделей, невозможность в пределах старых концептуальных схем решить проблему соотношения нормативности и широкой вариативности индивидуальных вариантов развития; порождает разрыв эмоционально-личностного и умственного развития ребенка. Сегодня идеографический подход к изучению психического развития ребенка не просто мирно соседствует с номотетическим, но и оказывается все более востребованным как наукой, так и ее практическим приложением — психологическим консультированием по проблемам развития, обучения и воспитания детей и подростков. Универсализм в понимании развития оказывается недостаточным для перехода от теоретических конструктов к практическим решениям в области обучения, воспитания и социализации ребенка. Это определяет актуальность поиска новых теоретических моделей, объясняющих закономерности развития ребенка в онтогенезе.

Подходы к изучению развития психики в зарубежной психологии

Два основных подхода — стадиальный и системно-динамический, —определяют понимание детерминант психического развития ребенка в современной зарубежной психологии. С*тадиальный подход* рассматривает развитие как универсальный процесс смены психологических структур, задающий нормативное русло последовательности стадий. Метафорой развития выступает лестница, четко фиксирующая последовательность переходов с одной стадии на другую. Структура может пониматься и как определенная форма — логическая структура группировки [Пиаже, 1969], и как врожденная когнитивная компетентность [Fodor, 1983], преформированные речевые

структуры [Chomsky, 1975] и пр. Дихотомии «личность – среда», «наследственность – опыт» рассматриваются как две раздельные сущности вне их динамической взаимосвязи и без учета активности развивающегося человека. Можно выделить три основные каузальные модели, объясняющие закономерности психического развития ребенка. Первая, менталистская, подчеркивает роль интрапсихических процессов (восприятия, мышления, эмоций, ценностей, планов и пр.) в развитии. Вторая, биологическая модель акцентирует значение анатомо-физиологического строения центральной нервной системы и наследственности. И, наконец, третья модель, уделяет особое внимание роли среды в развитии ребенка. Все эти модели объединяет то, что они исходят из представления об однонаправленной причинности (бихевиоризм Д.Уотсона, теория оперантного научения Б.Скиннера, теория созревания и пр.). Характерной чертой такой однонаправленной модели причинности является то, что здесь индивид и среда предстают раздельными сущностями. Альтернативой моделям причинности в системно-динамическом подходе выступают модели *классического и современного (холистического) интеракционизма*.

В модели *классического интеракционизма* индивид и среда образуют систему, в которой индивид выступает как активный целенаправленный субъект, а его поведение рассматривается как функция от особенностей личности и характеристик среды. Таким образом, здесь, по-прежнему, хотя и с оговорками, сохраняется дуалистический взгляд на отношения индивида и среды, где в фокусе оказывается их динамическое взаимодействие. Интеракционистская модель такого типа была разработана У.Бронфенбреннером [Bronfenbrenner, 1989], Р.Лернером [Lerner, 1982, 1987], А.Бандурой [Бандура, Уолтерс, 1999] и др. Основной характеристикой каузальных связей здесь является реципрокность, а не однонаправленность. Многонаправленность взаимодействия «индивид – среда» предполагает обратную связь между ними, где важная роль принадлежит активности субъекта. Согласно концепции самоэффективности А.Бандуры активность субъекта проявляется в его способности ставить и выбирать цели в соответствии с представлениями о своих возможностях и сфере контроля, в форме самоконтроля, саморегуляции и самоподкрепления. Высокая самоэффективность выступает как готовность субъекта к небольшому риску в результате легкого преувеличения своих возможностей к решению задач и достижению целей. Известная модель «хорошего соответствия» (“goodness of fit”) ставит благополучие психического развития ребенка в зависимость от соотношения его особенностей, с одной стороны, и характеристик среды, ситуации, партнеров по взаимодействию, с другой [Lerner, 1982]. Способность подстроить свое поведение и осуществить его аккомодацию сообразно ситуации определяет характер и степень благополучия развития. В этом смысле нет «хорошей/плохой» среды и нет «хорошей/плохой» наследственности (биологического статуса) индивида с точки зрения эффекта развития. Результат развития определяется степенью соответствия среды и наследственности.

С*истемно-динамический подход* отрицает полярности «наследственность – среда», «индивид – общество», «биология – культура» и рассматривает развитие как мультифакторный и непрерывный процесс взаимодействия всех уровней системы — от молекулярного до культурного. Процесс изменений раскрывается через соотношение между индивидом и контекстом. Разнообразие контекстов порождает множественность траекторий индивидуального развития ребенка. Динамическая система отношений «индивид – среда», изменяющаяся со временем определяет закономерности развития ребенка, включая проблему соотношения стабильности и вариативности развития. Метафорой разнообразия траекторий онтогенетического развития здесь служит «паутина», в которой вариативность путей развития является результатом активности субъекта, плетущего «паутину» и особенностей контекстов, служащих для нее опорой.

Положения системно-динамического подхода в значительной степени сближаются с теорией психического развития ребенка, созданной Л.С.Выготскогим, А.Н.Леонтьевым и Д.Б.Элькониным. . Это, во-первых, утверждение значения социальной среды как системы социальных контекстов, обуславливающих развитие ребенка и как источника развития. Во-вторых, роль активности как в форме постановки целей, саморегуляции, самоэффективности [Бандура, Уолтерс 1999], так и в форме объективирования структуры деятельности, подлежащей интериоризации (Л.С.Выготский. А.Н.Леонтьев, П.Я.Гальперин). Развитие в системно-динамическом подходе понимается как

изменение связи между индивидом и окружающими его множественными контекстами, в котором происходит интеграция и дифференциация Я и среды, и прежде всего в социо-культурном контексте [Bruner, 1996; Rogoff, 1993; Коул, 1989, 1997].

Контекстуализм как принцип развития и обращение к изучению системы отношений между ребенком и его социальным окружением — важнейшая черта современных теоретических моделей развития ребенка. Контекстуализм в понимании детерминант психического развития; направленность исследователей на изучение системы отношений и взаимодействия ребенка с ближайшим и далеким социальным окружением; обращение к изучению разнообразия вариантов развития в зависимости от расовой, этнической, национальной, культурной принадлежности ребенка; все более широкое использование интервенции, не только как психотехнического, но и как собственно исследовательского метода составляют отличительные особенности современной психологии развития [Lerner et al., 2000].

Признание контекстуализма приводит к принципиальному изменению подхода в понимании роли среды в развитии ребенка, что находит своё отражение в изменении взглядов на объект развития. Дихотомический подход «индивид – среда» уступает место системному подходу к изучению личности, функционирование и развитие которой осуществляется как часть сложной интегрированной системы «человек – среда» [Magnusson, Stattin, 1998]. Однако, декларируя единство среды и развивающегося индивида, исследователи, по сути, рассматривают это «единство» лишь как зависимость индивидуального функционирования и развития ребенка от социальных, культурных и физических характеристик среды. Так, в рамках современных теорий научения среда рассматривается как источник информации, либо стимуляции и подкрепления. В результате научения ребенок устанавливает два вида причинных зависимостей. Это, во-первых, зависимость между внешними условиями, ситуациями и их результатами и ,во-вторых, зависимость между собственным поведением ребенка и его последствиями. Таким образом, социальное окружение становится для ребенка более предсказуемым и управляемым.

Понятие *оптимальная среда* впервые было сформулировано в отношении среды как источника стимуляции [Magnusson, Stattin, 1998]. Показано, что оптимальной для развития является разнообразная стимуляция среднего уровня интенсивности [Wohlwill, 1973]. Вместе с тем, была выявлена зависимость оптимума стимуляции от возраста, индивидуальных различий, раннего детского опыта, научения, уровня зрелости и пр. Сенситивные периоды также выступают важным фактором, определяющим содержательные характеристики оптимальной среды. Оптимальная среда может быть специально создана: извне, в процессе научения посредством манипулирования подкреплениями, либо самим развивающимся субъектом. Физическую среду ребенок сам активно структурирует, организуя восприятие, интеллектуальные процессы, память, что приводит к развитию когнитивной и социальной компетентности и эго-идентичности. Если же говорить о социальном окружении, первоначальная инициатива в структурировании среды принадлежит близкому взрослому, и лишь потом активность переходит к самому ребенку. Воздействия среды разделяют на «организующие» и «активационные». Первый тип воздействий формирует определенную предрасположенность ребенка к тому или иному поведению. Второй тип — «активационные» являются пусковым сигналом, запускающим определенный тип реагирования ребенка. «Организующие» воздействия выступают существенным фактором развития ребенка, эффект «активационных событий» определяется всей историей развития ребенка, включая диспозиции, сформированные в результате «организующих» воздействий [Magnusson, Stattin, 1998]. «Значимые события»,то есть, средовые воздействия, влияющие на процессы развития и дальнейшую жизнь ребенка — «причина», запускающая отдаленные последствия. «Значимость» событий определяется целым рядом факторов. Это, прежде всего, индивидуальные особенности ребенка, история его развития, сенситивность и готовность к восприятию этих событий.

В рамках экологической и интеракционистской перспективы активность субъекта связывается с определенным качеством и гибкостью саморегуляции. Активность компетентной личности проявляется в способности оценить проблему и свою возможность справиться с ней, в

избирательности в отношении контекстов (выборе и установлении связей с контекстами, в отношении которых личность обладает значительными возможностями, и избегании взаимодействия с теми, где ее возможности ограничены). Активность субъекта проявляется в направленности как на самоизменение, так и на преобразование контекстов для достижения наилучшего соответствия между индивидуальными способностями и контекстом [Ford & Lerner, 1992].

Модель *холистического интеракционизма* утверждает необходимость целостного подхода к пониманию процессов взаимодействия индивида и среды в процессе развития [Magnusson, Stattin, 1998]. Различия холистического и классического интеракционизма состоят, во-первых, в утверждении целостности динамической системы «индивид – среда», во-вторых, в требовании рассматривать психологические, биологические, поведенческие и социальные факторы в единстве их взаимодействия. Основными принципами холистического интеракционизма являются принцип целостности, временной организации, новизны в развитии, динамической интеракции, организации и интеграции процессов, амплификации минимальных эффектов. Принцип целостности означает, что любая психологическая характеристика обусловлена той ролью, которую она играет в функционировании индивида. Принцип временной организации предполагает определенный ритм развития и его периодичность, а также различия в темпе осуществления процессов на разных уровнях подсистем. Процессы на уровне низших подсистем осуществляются быстрее, чем на уровне высших. Принцип новизны в развитии структур и процессов определяет развитие как качественное преобразование психологических структур и процессов. Принцип динамической интеракции — реципрокность связей, нелинейность эффектов и понимание причинности как взаимосвязи и взаимообусловленности. Принцип организации выступает как принцип самоорганизации субъекта развития и как принцип организации среды. Самоорганизация является базовой характеристикой развития, лежит в основе формирования паттернов индивидуальных различий, задающих траектории развития личности в онтогенезе. Организация среды реализуется на двух уровнях — на уровне объективной организации физической и социальной среды и на уровне организации восприятия среды субъектом.

Одной из центральных проблем индивидуального развития ребенка в онтогенезе сторонники системно-динамического подхода считают синхронизацию психологических способностей и поведения индивида с требованиями, предоставляемыми возможностями и ограничениями ближайшего и отдаленного социального окружения. Синхронизация осуществляется как во времени (запаздывание, задержка в развитии способностей, либо ускоренное, опережающее их развитие), так и в отношении содержания (несоответствие/соответствие средовых возможностей интересам индвида). Социальная среда на протяжении онтогенеза меняется, в значительной степени благодаря активности самого ребенка и его партнеров по взаимодействию [Lerner, Bush-Rossnagel, 1981; Lerner, 1982], что вновь делает актуальной задачу синхронизации.

Итак, в современной психологии все большее признание получает идея системности объекта развития как развития ребенка в системе контекстов, и, прежде всего, в контексте социальных и межличностных отношений со взрослым и сверстником. Это принципиальное изменение представлений об объекте развития выводит на первый план конструкт «социальная ситуация развития» и делает проблему генезиса и развития совместности деятельности и общения центральной для понимания закономерностей психического развития ребенка. Именно поэтому теория привязанности Д.Боулби, с поместившая в фокус внимания вопрос о возникновении и развитии отношений ребенка с близким взрослым, как ключевом условии личностного и познавательного развития ребенка, стала столь притягательной и авторитетной уже для нескольких поколений исследователей.

Отечественные концепции социальной ситуации развития

В отечественной психологии понятие социальной ситуации развития» было разработано

Л.С.Выготским в учении о структуре и динамике психологического возраста. Психологический возраст был определен как целостная динамическая структура, определяющая роль и удельный вес каждой частной линии развития, тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период [Выготский, 1983, с. 248]. Психологический возраст как макроединица периодизации развития характеризуется структурой (социальной ситуацией развития и возрастными психологическими новообразованиями) и динамикой (чередованием кризисов — периодов фундаментальных качественных изменений, и стабильных возрастов). Социальная ситуация развития ; это те единственные и неповторимые связи и взаимоотношения ребенка со взрослыми и социальной средой в целом, которые складываются на данном возрастном этапеСоциальная ситуация развития определяет весь образ жизни ребенка, его социальное бытие и особенности сознания ребенка.

Дальнейшее развитие идеи Л.С.Выготского о роли социальной ситуации развития как источника развития и представления о ее структуре получили в рамках культурно-исторического подхода в работах А.Н.Леонтьева, Д.Б.Эльконина, Л.И.Божович, М.И.Лисиной, В.В.Давыдова, А.В.Петровского и др.

Социальная ситуация развития, как отношение между развивающимся субъектом и средой, определяет объективное место ребенка в системе социальных отношений и соответствующие ожидания и требования, предъявляемые к нему обществом, и задающие «идеальную форму» развития (А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин). Институт посредничества, отвечающий за содержание и формы общения и сотрудничества ребенка со взрослыми и сверстниками как носителями компетентности, выступает основой для присвоения ребенком «идеальной формы» (Б.Д.Эльконин). Социальная ситуация развития на каждом возрастном этапе ставит перед субъектом специфические задачи развития, разрешение которых и составляет содержание психического развития в данном возрасте. Достижения психического развития ребенка постепенно вступают в противоречие со старой социальной ситуацией развития, что приводит к слому прежних и построению новых отношений с социальной средой, а, следовательно, и к новой социальной ситуации развития. Вновь возникшее противоречие между новыми, более высокими социальными ожиданиями и требованиями к ребенку и его возможностями, разрешается путем опережающего развития соответствующих психологических способностей (Д.Б.Эльконин). Таким образом, скачкообразное изменение социальной ситуации развития выступает одним из существенных компонентов возрастных кризисов развития.

Значительный шаг в развитии представлений о структуре социальной ситуации развития был сделан Л.И.Божович. Вслед за Л.С.Выготским, автор выделяет объективный и субъективный аспект социальной ситуации развития. Объективный аспект — это «…определенное место в системе доступных ребенку общественных отношений, которые характеризуются известной системой прав и обязанностей ребенка определенными требованиями к его поведению и деятельности, определенными социальными ожиданиями и санкциями» [Божович, 1995, с. 189], имеющими социо-культурный генезис. Социокультурные ожидания, требования и предписания имеют историческую природу и вырабатываются обществом в соответствии с образом детства и культурными представлениями о возрастно-психологических особенностях ребенка. Наряду с объективным местом ребенка в системе социальных отношений (социальной позицией) при анализе социальной ситуации развития необходимо учитывать ее субъективный аспект — внутреннюю позицию ребенка, отражающую активно-действенную позицию ребенка в отношении социальной действительности, своей объективной социальной позицией, преломленную системой потребностей и мотивов (Л.И.Божович).

Фактического изменения социальной позиции ребенка недостаточно для изменения направленности и содержания развития, необходимо, чтобы эта новая позиция была принята, пережита и осмыслена самим субъектом. Внутренняя позиция, согласно взглядам Л.И.Божович, специфична для каждой

возрастной стадии развития ребенка, «обусловливает характер его переживаний, систему его отношений к действительности и таким образом создает единство и целостность его возрастного психологического облика» [Божович, 1995, с. 189-190]. Внутренняя позиция является новообразованием конца дошкольного возраста — кризиса 7 лет, и ее формирование знаменует переломный момент в развитии личности. Генезис внутренней позиции связан с развитием способности ребенка к осознанию себя сначала как субъекта действия, а затем как социального субъекта, с осознанием своего социального Я и возникновением на этой основе целостного отношения к окружающему миру, людям и самому себе. Познание и осознание субъектом самого себя как единой целостности создает условия для активного самовыражения, что принципиально меняет ход онтогенетического развития ребенка в направлении возрастания значимости личностного выбора. Л.И.Божович отмечает, что далеко не всегда внутренняя позиция реализуется на уровне осознания ребенком своего социального Я. В дошкольном возрасте внутренняя позиция часто основывается на аффективном обобщенном переживании ребенком своего места в системе общественных отношений и характера взаимоотношений со значимым социальным окружением. Внутренняя позиция, по мнению Л.И.Божович, представляет собой своеобразную форму самосознания, претерпевающую изменения на протяжении онтогенеза и определяющую отношение человека к себе и к занимаемой им на том или ином возрастном этапе социальной позиции.

Однако существуют качественные различия внутренней позиции личности в детском и зрелом возрасте. В детстве внутренняя позиция определяется преимущественно возрастными, а не индивидуальными особенностями ребенка и, в силу этого, носит скорее возрастно-нормативный характер. В зрелости внутренняя позиция личности отличается скорее индивидуальными, чем нормативно-возрастными чертами. Внутренняя позиция зрелой личности основывается на самоопределении, т.е. на «понимании самого себя, своих возможностей и стремлений, …понимании своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни» [Божович, 1995, с. 244]. В подростковом возрасте самоопределение носит предварительный характер, а в зрелом возрасте — подлинный характер.

Анализ социальной ситуации развития позволяет выделить «ближайшие» и «далекие» отношения ребенка к обществу (Л.С.Выготский). Отношения «ребенок – общественный взрослый» подчиняются социальным требованиям, нормам и общественным смыслам деятельности. Отношения «ребенок – близкий взрослый и сверстник» являются индивидуально-личностными.

С определенной социальной ситуацией неразрывно связаны и типичные для данного возраста деятельности ребенка, образующие иерархию. А.Н.Леонтьев и Д.Б.Эльконин дополнили характеристику психологического возраста понятием ведущего типа деятельности, специфического для каждого возрастного этапа. В рамках ведущей деятельности возникают и развиваются новые психологические функции и качества личности, впервые возникают и дифференцируются новые виды деятельности, одна из которых впоследствии на новом возрастной этапе развития становится ведущей. Внутренняя позиция ребенка реализуется через принятие им ведущей деятельности, обеспечивающей решение задач развития и формирование основных психологических новообразований возраста (Д.Б.Эльконин, А.Н.Леонтьев).

Психологические новообразования являются не только предпосылкой, но и результатом, своеобразным «продуктом» возрастного развития. С течением времени, психологический тип строения личности, сознания и ее деятельности постепенно приходит в противоречие со старой социальной ситуацией развития, что приводит к возрастному кризису. В ходе кризиса происходит перестройка социальной ситуации развития ребенка, изменение и построение новых отношений, открывающих новые возможности для развития ребенка в следующем возрастном периоде.

Соответственно основными составляющими психологического возраста являются социальная ситуация развития, деятельность ребенка и новообразования в сфере сознания и личности.

Современные концепции социальной ситуации развития

Сегодня и в зарубежной психологии все большее признание получает роль сотрудничества и общения в развитии ребенка. Динамическими системами отношений «личность-среда», в которых ребенок вступает в непосредственное взаимодействие и общение с партнером, являются две основные системы, играющие фундаментальную роль в процессе социализации. Это отношения «ребенок-родитель (учитель)» и «ребенок-сверстники». В теории культурной практики М.Коула совместность деятельности ребенка и взрослого выступает, во-первых, как форма руководства поведением и деятельностью ребенка со стороны взрослого, и, во-вторых, как общность поведения, эмоциональных состояний и переживаний ребенка и взрослого. Именно первый аспект представляется центральным для развития. Функция взрослого заключается в организации связи ребенка с социокультурной средой, содержащей культурные схемы, сценарии и модели [Коул, 1989, 1997]. Формы совместности деятельности как общности поведения и переживаний ребенка и взрослого, где психические процессы «распределены» между участниками, развиваются на протяжении онтогенеза, отражая все новые достижения ребенка. В раннем возрасте совместность выступает в форме первичной межсубъектности (переживания общих эмоциональных состояний взрослым и ребенком), затем в форме вторичной межсубъектности (общий интерес и внимание к объектам), социального описания и вербального указания (привлечение ребенком внимания взрослого к объектам, событиям, действиям). Далее совместность приобретает более сложные формы

М.Коул выделяет три основных подхода к пониманию содержания совместности деятельности ребенка и взрослого и механизмов ее воздействия на психическое развитие ребенка. В рамках первого подхода в экокультурной теории Ч.Супером и С.Харкнесс введено понятие «ниша развития» ребенка, практически совпадающее с понятием контекста развития [Super, Harkness, 1986]. «Ниша развития» определяется системой физических и социальных условий жизнедеятельности ребенка, т.е. физическим и социальным контекстом, культурными традициями воспитания и психологическими особенностями родителей, в том числе, их представлениями о детях. «Ниша развития» реализует возможности развития посредством вовлеченности детей в повседневную практическую деятельность социального окружения. Второй подход акцентирует значение культурных практик, как форм обеспечения связи ребенка с его социокультурной средой и «…видов деятельности, в отношении которых существуют нормативные ожидания, повторяющиеся или привычные действия» [Коул, 1997, с. 215]. Культурные практики в определении М.Коула, как по своей функции, так и по содержанию, в значительной степени пересекаются с понятием ритуализации Э.Эриксона [Эриксон, 1995, 1996]. Третий подход основан на учении Л.С.Выготского о ведущей роли обучения для развития и положении о зоне ближайшего развития как форме сотрудничества ребенка со взрослым, определяющей возможности присвоения ребёнком нового социо-культурного опыта и развития новых психических способностей [Выготский, 2000].

Понятие зоны ближайшего развития, раскрывающее существенные условия развития ребенка (сотрудничество и совместную деятельность со взрослым) и его эвристический потенциал, получили широкое признание в зарубежной психологии развития, став основой выделения других «зон», различающихся функционально по своей роли в развитии. Так, реализация развивающего ресурса ниши психического развития ребенка зависит от степени включенности взрослого в деятельность ребенка, характера и способов взаимодействия ребенка и взрослого [Valsiner, 1987]. Зона свободного движения определяет свободное взаимодействие ребенка с различными объектами среды, его открытость для воздействия, готовность к опробованию различных способов действия. Зона поддерживаемого движения формируется в пределах зоны свободного движения благодаря руководству и поддержке взрослых и с учетом наличного уровня развития ребенка.

Б.Рогофф рассматривает развитие ребенка на всех возрастных ступенях в неразрывной связи с контекстами, связанными с социокультурными видами деятельности в социально-конституируемых практиках. Метафора «ученичества» раскрывает особенности совместного решения задач в процессе активного взаимодействия как основы для развития его участников. Ребенок в роли «ученика» активен и инициативен, однако его действия оказываются подчинены социальному

руководству [Rogoff, 1993]. Исходя из идей Л.С.Выготского о знаковом опосредствовании высших психических функций, Д.Вертч подчеркнул роль семиотических средств общения, процессов означения и переозначения участниками совместной деятельности [Wertch, 1985]. Опора на принцип «диалогичности» литературного произведения (М.Бахтин) позволила автору рассмотреть акт коммуникации ребенка со взрослым как сложный процесс полифонии «голосов», присвоенных из социо-культурного окруженияи создающих ситуацию неоднозначности содержания коммуникации для ее участников.

Повышенный интерес исследователей к понятию «зона ближайшего развития», попытки уточнить содержание и характер совместной деятельности ребенка и взрослого, их позиций и роли во взаимодействии, выделить формы и средства эффективного вербального общения в семантическом поле свидетельствуют об актуальности задачи уточнения границ зоны ближайшего развития и необходимости операционализации характеристик сотрудничества ребенка со взрослым для решения задач оптимизации психического развития ребёнка. Конструкт «социальной ситуации развития» позволяет раскрыть психологическое содержание такого сотрудничества. Социальная ситуация развития характеризуется соотношением места ребенка в системе социальных и межличностных отношений, его объективной позицией и системой ожиданий и требований социального окружения и создает многообразие социальных контекстов. Роль отношений ребенок – близкий взрослый (родители), ребенок – социальный взрослый (учителя и воспитатели), ребенок – сверстники (в зависимости от межличностной дистанции, друзья, партнеры по совместности, дистантные сверстники) изменяется на различных возрастных стадиях в зависимости от специфики задач развития. На протяжении детства происходит изменение значимости компонентов социальной ситуации развития, как источников развития. Как было показано в наших исследованиях, роль плана отношений ребенок – взрослый и роль плана отношений ребенок – сверстники существенно различаются по своей психологической функции. Взрослый привносит в сознание ребенка «идеальную форму», создавая объективные условия для ее принятия и освоения ребенком и формируя нормативное поле развития, а сверстники создают возможности опробования и присвоения новой компетентности в пределах вариативности нормативного поля развития. При этом отношения ребенок – близкий взрослый (родители) наряду с отношениями ребенок – сверстники являются существенным фактором, определяющим индивидуальные варианты развития личности [Карабанова, 2007, 2012].

Можно видеть, что объективная позиция ребенка в системе социальных отношений определяется социальными ожиданиями, требованиями и нормами, задающими «идеальную форму» развития компетентности, которой ребенок должен овладеть на данной возрастной стадии развития, и презентирующих ребенку различные формы сотрудничества и совместной деятельности, предлагаемые социальным окружением для организации присвоения «идеальных форм». Существуют различия, как в содержании, так и в форме презентации социальных ожиданий и требований ребенку, опосредствованные формой организации школьной жизни, и типом семейного воспитания и особенностями родительской позиции. Освоение новой социальной ситуации развития предполагает освоение ребенком новой социальной позиции, включая ее принятие и овладение соответствующей системой средств и способностей. Успешность процесса освоения определяется готовностью социального окружения ребенка к перестройке форм сотрудничества и совместности с учетом индивидуально-личностных особенностей ребенка. Важнейшим компонентом субъективного аспекта социальной ситуации развития ребенка является ориентирующий образ, реализующий активно-действенную позицию субъекта в отношении социальной действительности и выполняющий функцию планирования и регуляции совместной деятельности и общения. Видами ориентирующего образа являются внутренняя позиция, личностно-ориентирующий образ Я, образ партнера и межличностных отношений с ним.

Регуляция ребенком форм совместности и сотрудничества с социальным окружением, равно как и регуляция собственной деятельности в контексте межличностных и социальных отношений, осуществляется на основе ориентирующих образов. Они определяют зону ближайшего развития ребенка посредством изменения его чувствительности к различным контекстам, составляющим

социальную ситуацию развития ребенка и особенности его сотрудничества с носителями компетентности.

От представления о развитии как процессе адаптации, уравновешивании субъекта и объекта, где основной функцией активности считается движение к равновесию и установление баланса «организм – среда» (Ж.Пиаже), сделан скачок к пониманию развития как самопреодоления (Д.Б.Эльконин), выхода к самостроительству и саморазвитию за пределами решения прагматически-утилитарных задач адаптации. Именно общение как внутренний диалог, интериоризация всей совокупности социальных отношений человека составляет психологический механизм развития. «Человек — всегда два человека… Это человек и его super ego (Фрейд что-то угадал), человек и его совесть и т.п. (Достоевский, Толстой)… Может быть, именно поэтому со-знание? В игре — ребенок и роль, в предметном действии — ребенок и образец. Предметное действие и есть начало со-знания…» И еще — «Человек — всегда два человека. В основе духовного движения — «святое недовольство». Всегда «один» недоволен «другим», например, противоречие между самооценкой и уровнем притязаний; у подростков — взрослость …Суть дела в том, что «святое недовольство» направлено на себя, оно требует самоизменения… За всякой задачей, которую ставит себе ребенок по овладению каким-либо предметом, всегда лежит изменение ребенка. За всякой внешней задачей стоит внутренняя задача… Это и есть «самодвижение» и преодоление противоречий…» [Эльконин, 1989, с. 364].

Заключение

Современная психология развития и возрастная психология давно преодолели барьер внедрения научных достижений в практику обучения и социализации ребенка. Социальное конструирование детства все яснее осознается обществом как задача порождения будущего нашего общества в его преемственности и инновациях. Методологической основой перехода к стратегии социального конструирования детства является культурно-историческая деятельностная теория развития ребенка (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, А.В.Запорожец, П.Я.Гальперин). Переход от констатации стихийного характера развития в детском возрасте к целенаправленному проектированию среды детства и с целью создания необходимых условий развития ребёнка и превентивной компенсации социальных рисков требует решения ряда задач. Это определение оптимальных характеристик социальной ситуации развития (ССР) как источника развития и создания необходимых условий для него в рамках контекстов ССР (семьи, школы, сверстников); создание новых форм сообществ и социальных практик для выстраивания связи и преемственности между миром взрослых и миром детей; проектирование и организация видов деятельности ребенка, форм посредничества, сотрудничества и совместности; создание пространства автономии/ самостоятельности и свободы выбора; организация общения ребенка и его сотрудничества со сверстниками, то есть, создание пространства для освоения «идеальных форм», заданных миром взрослых.

Литература

Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. М.: Апрель Пресс, 1999.

Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М.: Моск. псих. соц. институт, 1995.

Выготский Л.С. Проблема возраста. Собрание сочинений. М.: Педагогика, 1983.

Выготский Л.С. Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.

Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. М.: МОДЭК, 1998.

Карабанова О.А. Понятие «социальная ситуации развития» в современной психологии. Методология и история психологии. Направления и школы в психологии, 2007, 2(4), 40–56.

Карабанова О.А. Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребенка: от Л.С. Выготского к П.Я. Гальперину. Вестник Моск. университета. Сер. 14. Психология, 2012, No. 4, 73–83.

Коул М. Социально-психологический подход к психологии обучения. М.: Педагогика, 1989.

Коул М. Культурно-историческая психология. М.: Когито-Центр, Институт психологии РАН, 1997.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Моск. гос. университет, 1972.

Пиаже Ж. Психология интеллекта. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969.

Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1989.

Эриксон Э. Детство и общество. М.: Смысл, 1995.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996.

Bronfenbrenner U. The ecology of human development. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989.

Bruner J.S. The Culture of Education. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1996.

Chomsky N. The logical structure of linguistic theory. New York, NY: Plenum Press, 1975.

Elkind D. Behavioral disorders: A postmodern perspective. Behavioral Disorders, 1998, 18(2), 275–291.

Fodor J.A. The modularity of mind. Cambridge: MA, 1983.

Ford D.H., Lerner R.M. Developmental systems theories: An integrative approach. Newbury Park, NJ: Sage Publications, 1992.

Karabanova O.A. Social Situation of Child's Development – the Key Concept of the Modern Developmental Psychology. Psychology in Russia: State of Art, 2010, No. 3, 130–153.

Lerner R.M. Children and adolescents as producers of their own development. Developmental Review, 1982, 2(4), 342–370.

Lerner R.M., Bush-Rossnagel N.A. (Eds.). Individual as producers of their development: A life-span perspective. New York, NY: Academic Press, 1981.

Lerner R.M., Fisher C.B., Weinberg R.A. Toward a science for and of the people: promoting civil society through the application of developmental science. Child Psychology, 2000, 71(1), 11–20.

Lerner R.M., Lerner J.V. Children in their contexts: A goodness-of-fit model. In: J.B. Lancaster, J. Altmann, A.S. Rossi, L.R. Sherrod (Eds.), Parenting across life-span: Biosocial dimensions. New York, NY: Aldine Publishing Co, 1987. pp. 377–404.

Magnusson D., Stattin K. Person-context interaction theories. In: W. Damon, R.M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology: Theoretical models of human development, 1998. Vol. 1, pp. 685–759.

Rogoff B. Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. In: R.H. Wozniak, K.W. Fisher (Eds.), Development in context. NJ.: Hillsdale, 1993. pp. 121–153.

Sameroff A.J. Developmental systems: Contexts and evolution. In: P.H. Mussen, W. Kessen (Eds.), Handbook of child psychology: History, theory and methods, 1983. pp. 237–294.

Super C., Harkness S. The developmental nische: A conceptualization at the interface of society and the individual. International Journal of Behavioral Development, 1986, 9(4), 545–570.

Valsiner J. Culture and the Development of Children's Action: A Cultural-Historical Theory of Developmental Psychology. New York, NY: Wiley, 1987.

Wertch J.V. Vygotsky and the social formation of mind. Cambridge: MA, 1985.

Wohlwill J.F. The study of behavioral development. New York, NY: Academic Press, 1973.

Поступила в редакцию 20 июля 2014 г. Дата публикации: 30 августа 2014 г.

Сведения об авторе

Карабанова Ольга Александровна. Доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой возрастной психологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова, ул. Моховая, д. 11, стр. 9, 125009 Москва, Россия.
E-mail: okarabanova@mail.ru

Ссылка для цитирования

Стиль psystudy.ru
Карабанова О.А. Социальная ситуация развития как преодоление дихотомии «личность – среда» Психологические исследования, 2014, 7(36), 10. http://psystudy.ru

Стиль ГОСТ
Карабанова О.А. Социальная ситуация развития как преодоление дихотомии «личность – среда» // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 36. С. 10. URL: http://psystudy.ru (дата обращения: чч.мм.гггг).
[Описание соответствует ГОСТ Р 7.0.5-2008 "Библиографическая ссылка". Дата обращения в формате "число-месяц-год = чч.мм.гггг" – дата, когда читатель обращался к документу и он был доступен.]

Адрес статьи: http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n36/1021-karabanova36.html

К началу страницы >>