

КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Л.Ф. Баянова

**ПСИХОЛОГИЯ ДОШКОЛЬНИКА
В НОРМАТИВНОЙ СИТУАЦИИ**



**КАЗАНЬ
2017**

УДК 159.9
ББК 88
Б34

*Издание осуществлено при финансовой поддержке
Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ),
проект 1506-10954*

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор **В.Т. Кудрявцев**
(Московский государственный психолого-педагогический университет);
кандидат психологических наук, доцент **А.К. Пащенко**
(Московский государственный педагогический университет)

Баянова Л.Ф.

Б34 Психология дошкольника в нормативной ситуации / Л.Ф. Баянова. –
Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – 128 с.

ISBN 978-5-00019-910-7

В монографию включены результаты работы, проведенной автором совместно с аспирантами и сотрудниками кафедры педагогической психологии Казанского федерального университета на протяжении последних пяти лет.

Монография адресована исследователям в области детской психологии, аспирантам, специализирующимся на подготовке в области психологии образования и развития.

УДК 159.9
ББК 88

ISBN 978-5-00019-910-7

© Баянова Л.Ф., 2017

© Издательство Казанского университета, 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
ГЛАВА 1. Теоретические основы изучения психологии дошкольника как субъекта культуры.....	6
1.1. Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского и ее основные положения о детском развитии.....	6
1.2. Психология становления дошкольника в социальной ситуации развития.....	16
ГЛАВА 2. Культура и ее семантика в психологии развития.....	25
2.1. Междисциплинарный статус категории культуры.....	25
2.2. Психология культуры как системы нормативных ситуаций и направления ее изучения в современной психологии развития.....	33
2.3. Концепция Н.Е. Вераксы о нормативной ситуации как о единице культуры.....	47
ГЛАВА 3. Психология нормативной ситуации.....	54
3.1. Психологический анализ ситуации.....	54
3.2. Проблематика взаимодействия ребенка и правила в онтогенезе в исследованиях за рубежом.....	67
3.3. Эмпирические исследования контента нормативных ситуаций в дошкольном и младшем школьном возрасте.....	84
3.4. Психология взаимодействия дошкольника с правилом в нормативной ситуации: восприятие, установка и поведение.....	95
Литература.....	110

Введение

Психологический анализ социальной ситуации развития позволяет увидеть динамику и изменчивость взаимодействия ребенка как развивающегося субъекта культуры. Социальная ситуация развития определяется образом жизни ребенка и наряду с психологическими новообразованиями и ведущей деятельностью является атрибутивной характеристикой психологического возраста. Именно социальная ситуация развития содержит те противоречия, которые являются источником формирования личностных новообразований. Рассматривая социальную ситуацию развития дошкольника как особую систему общения ребенка со взрослым, психология изучает ее в связи с социализацией ребенка в целом. Социализация осуществляется через взаимодействие ребенка и культуры, где роль взрослого в значительной степени связана с трансляцией культурных норм. Психология взаимодействия ребенка и культуры в контексте его социализации исходит из ряда моментов. Во-первых, важными представляются тезисы культурно-исторической концепции Л.С. Выготского о детском развитии. Во-вторых, необходимо понимать то, в чем ребенок проявляет себя в качестве субъекта культуры, и что представляет собой культура в своей предъявленности ребенку в социальной ситуации его развития. В-третьих, нельзя игнорировать тот факт, что поведение ребенка в социуме есть многоаспектный процесс весьма сложной детерминации. Учитывая перечисленные тезисы, в книге анализируется сложная система психологии дошкольника в нормативной ситуации.

Понимание развития психики как опосредованной влиянием культуры системы, по мнению видных последователей культурно-исторической концепции, требует уточнения понимания научного контента культуры в психологическом дискурсе. Как показал анализ источников, в психологии существует самостоятельная линия объяснения культуры через ее нормативное содержание. Продуцируемые культурой нормы инициируют необходимость их трансляции уже на самых ранних этапах онтогенеза. В те возрастные периоды, когда в социальной ситуации развития значимым субъектом взаимодействия с ребенком

выступает взрослый, перед ним возникает культурная функция трансляции норм в виде правил – некоторых директив, обращенных к ребенку. Ребенок же в своем поведении либо соответствует, либо не соответствует предъявляемым ему правилам.

Взаимодействие ребенка и правила создает определенную ситуацию, которая в психологии получила название *нормативной ситуации*. Ядром нормативной ситуации является правило, поэтому психологический анализ ситуации сводится прежде всего к анализу взаимодействия субъекта и правила. В силу того, что каждый возрастной этап предполагает специфичную для того или иного возраста социальную ситуацию развития, актуальными становятся и специфичные для возраста правила, а также типичные в том или ином возрасте нормативные ситуации. В связи со сказанным можно предположить, что анализ взаимодействия ребенка и культуры в нормативной ситуации предусматривает определение его соответствия тем правилам, которые характерны для возраста – его культурную конгруэнтность.

В монографии отражаются результаты эмпирических и теоретических исследований, выполненных автором совместно с аспирантами кафедры педагогической психологии Казанского федерального университета. Параграф 3.2. «Проблематика взаимодействия ребенка и правила в онтогенезе в исследованиях за рубежом» выполнен совместно с Р.М. Байрамян и О.Г. Миняевым.

Параграф 3.3. «Эмпирические исследования содержания нормативных ситуаций в дошкольном и младшем школьном возрасте» включает материалы совместных исследований, проведенных Т.Р. Мустафиным и Е.Г. Цивильской.

Параграф 3.4. «Психология взаимодействия дошкольника с правилом в нормативной ситуации: восприятие, установка и поведение» содержит результаты, полученные в исследованиях, проведенных совместно с Т.Р. Мустафиным, Е.А. Цивильской, К.С. Чулюкиным и Р.М. Байрамян.

ГЛАВА 1. Теоретические основы изучения психологии дошкольника как субъекта культуры

1.1. Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского и ее основные положения о детском развитии

Теоретические положения, разработанные Л.С. Выготским, являются методологическим основанием современной возрастной и педагогической психологии. Сегодня концепция Л.С. Выготского признана в качестве фундаментальной теории при построении образовательных технологий, коррекционного обучения, психологической диагностики. Однако при столь массовом запросе практики, обращенной к психологии детства, остаются «непрочитанными» основные теоретические позиции данного исследователя относительно развития психики ребенка в ранние периоды онтогенеза.

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского возникла в 20-е годы XX века в то время, когда сформировались ведущие психологические направления в Европе и США. Основные положения теории изложены в следующих работах Выготского: «Проблема культурного развития ребенка» (1928), «Инструментальный метод в психологии» (1930), «Орудие и знак в развитии ребенка» (1930), «История развития высших психических функций» (1930–1931), в наиболее известной книге ученого «Мышление и речь» (1933–1934) и в ряде других.

Ключевым понятием в теории Выготского является «**знак**». Первоначальное название его концепции, предложенное им самим, звучит как «инструментальная теория». Автор пишет об этом следующее: «Ребенок в овладении собой (своим поведением) идет в общем тем же путем, что и в овладении внешней природой, то есть извне. Человек овладевает собой как одной из сил природы, извне – при помощи особой культурной техники знаков» [Выготский, 1996, с. 120]. Знак выступает как психическое орудие, которое, в отличие от орудий труда, изменяет не физический мир, а сознание оперирующего им человека.

В качестве знака может выступить любой искусственный символ, несущий определенное значение. Важно иметь в виду, что знаки существуют в самой культуре, не изобретаются детьми, а присваиваются ими в общении со взрослыми. В качестве такого продукта культуры, выступающего универсальным знаком, является слово. Сам Выготский в определении знаков пишет так: «Искусственные стимулы – средства, вводимые человеком в ситуацию и выполняющие функцию автостимуляции, мы называем знаками» (Выготский Л.С., 1983, т. 3, с. 78). «Знак для Выготского, – пишет А.Н. Леонтьев, – это отнюдь не иероглиф, это обобщенное отражение действительности... Это то, что лежит за словом, система значений» [Леонтьев, 1994, с. 35]. Еще в 1928 году Выготский пишет: «Есть все основания предположить, что культурное развитие заключается в усвоении таких приемов поведения, которые основываются на использовании и употреблении знаков в качестве средств для осуществления той или иной психологической операции; что культурное развитие заключается именно в овладении такими вспомогательными средствами поведения, которые человечество создало в процессе своего исторического развития, и какими являются язык, письмо, система счисления и др.» [Выготский, 1928, с. 59].

Для психологии знак начинает выступать прежде всего как «орудие – средство». Роль знака в преобразовании натурального в культурное наиболее отчетливо выражена в тезисе о социальном происхождении высших психических функций: любая психическая функция существует первоначально «в себе», затем «для других» и, наконец, – «для себя». Так, у Выготского можно найти пример того, как указательный жест ребенка превращается в орудие социального взаимодействия, когда ребенок просит взрослого, указывая на желаемый предмет [Выготский, 1983, т. 3, с. 143–144]. Е.В. Субботский пишет, что такой жест помогает ребенку структурировать картину мира, выделяя доминантный объект [Субботский, 1996]. Указательный жест в этот момент существует «для себя». Знак приобретает для ребенка опосредующую функцию, он становится средством взаимодействия, будучи вовне – представленным в куль-

туре, а затем превращается в средство мышления, памяти, эмоций во внутреннем – индивидуальном плане психической организации человека.

Выготскому удалось показать через знак факт культурного преобразования низших психических функций в высшие. По существу знак позволяет «снять» противоречие между биологической и социальной природой человека, где натуральное предполагает потенциальные возможности, а культура предоставляет средства.

В связи с указанной ролью знака возникает вопрос о путях усвоения ребенком знака. В качестве такого механизма автор культурно-исторической психологии называет интериоризацию. Часто интериоризацию представляют как перенос внешнего во внутренний план, при этом не учитывают, что сам ребенок в его взаимодействии со взрослым выступает как субъект присвоения. Через интериоризацию формируется человеческое сознание, возникают такие сложные психические процессы, как логическое мышление, речь, формируется произвольность. Можно сказать, что интериоризация внешних культурных знаков является тем механизмом, который формирует психику детей. Н.Е. Веракса сформулировал важный вывод о роли интериоризации, который заключается в том, что интериоризация «позволяет решить вопрос о целенаправленном формировании психики ребенка путем организации внешней деятельности» [Веракса, 2008, с. 66]. Неслучайно, понимание этого механизма легло в основу современного коррекционного обучения. Особенно ярко механизм интериоризации в обучении показан в теории поэтапного формирования умственных действий, разработанной П.Я. Гальпериным.

Рассмотрим несколько примеров интериоризации. В ситуации взаимодействия ребенка и взрослого формируется произвольность ребенка. Для формирования произвольного внимания вначале взрослый направляет внимание ребенка, привлекая его жестом, обращенным словом. Эти способы привлечения внимания затем «врастают» в психику ребенка, усвоив их, он сам с помощью указательного жеста, слова начинает использовать эти способы при организации внимания тех, с кем он общается.

Механизм интериоризации проявляется в усвоении речи как сложной системы знаков, становящихся средствами мышления и общения. Речь не может быть усвоена по принципу запоминания, поскольку ребенок использует значение, стоящее за словесным знаком. Интериоризация в этом случае Выготским рассматривается через связь мышления и речи. Мышление по Выготскому – это прижизненное образование психики индивида, его становление связано с развитием речи. Мышление постигает значение знака, который первоначально предъявляется ребенку в его объективной данности – в том значении, которое оно имеет в культуре. Далее, в процессе интериоризации знака-слова, ребенок постигает его значение, слово приобретает субъективное значение, становится осмысленным. Выготский доказывает этот момент осмысления знака, причастности мышления к формированию речи через раскрытие содержания эгоцентрической речи.

Понять смысл эгоцентрической речи в онтогенезе следует через сравнение ее оценок швейцарским психологом Ж. Пиаже и Л.С. Выготским. Эгоцентрическая речь внешне выглядит как монологическая, ни к кому не обращенная. Сам термин «эгоцентрическая речь», который может быть переведен как речь для самого себя, ввел Пиаже. Склонность к монологизированию, считал он, свойственна детям дошкольного возраста. По его мнению, почти половина речи в этом возрасте является эгоцентрической. Она первична, а уже после нее формируется речь как средство социального взаимодействия. С помощью эгоцентрической речи, по Пиаже, ребенок документирует мысль, такая речь аутична, ни к кому не обращена, она не функциональна в социальном контексте взаимодействия ребенка с миром, поэтому выглядит как некое звуковое сопровождение действий ребенка по подобию аккомпанемента.

Л.С. Выготский показал иную функцию эгоцентрической речи, которая по существу может быть названа *ранней социальной речью*. Монологическая форма эгоцентрической речи по содержанию социальна, она имеет мысленную обращенность к предполагаемому или реальному собеседнику. Исследования самого Л.С. Выготского и его последователей показали, что эгоцентрическая

речь не спадает к 7 годам, как предполагал Пиаже, а напротив – начиная с 3 лет увеличивается, а лишь потом идет на уменьшение. У ребенка, активно общающегося со взрослым, монологической речи значительно меньше, чем социальной, диалогической. Роль эгоцентрической речи, по мнению Выготского, значима, она помогает ребенку осмыслить свои действия, планировать. Произнося внешне монологическую речь, ребенок выстраивает социальный контекст, направленный именно на социальный резонанс, обращенность к предполагаемому слушателю. Эгоцентрическая речь – это момент перехода от интерпсихических (внешних) функций к интрапсихическим (внутренним), поэтому эгоцентрическая речь не отмирает, она трансформируется, превращается во внутреннюю. В связи с этим можно сказать, что эгоцентрическая речь демонстрирует основной механизм становления психики ребенка, выраженный Выготским следующим образом: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая» [Выготский, 1983, т. 3, с. 145]. И здесь мы подходим к еще одному тезису из теории Выготского – положению о высших психических функциях.

Выготский предложил разделение психических функций на натуральные (элементарные, низшие) и культурные (высшие). Низшие функции не поддаются произвольной регуляции, даны ребенку изначально. Примерами таких функций являются ощущение, произвольная образная память. Трансформация низших психических функций и образование высших есть сложный процесс, на который указывал сам Л.С. Выготский: «Ребенок рождается в уже готовой культурно-производственной среде, и в этом решающее, коренное отличие его от примитива. Но дело в том, что рождается он оторванным от нее и включается в нее не сразу. Это включение в культурные условия вовсе не напоминает простое надевание нового платья: оно сопряжено с глубокими трансформациями в поведении, с образованием новых, основных и специфических его механизмов. Поэтому совершенно естественно, что у каждого ребенка необходимо

должен быть свой докультурный примитивный период; этот период длится некоторое время, характеризуется своими особенностями в структуре психической жизни ребенка, своеобразными примитивными чертами в восприятии мышления» [Выготский, Лурия, 1983, с. 158].

Высшие психические функции формируются при жизни человека. Этими функциями человек может сознательно управлять. К примеру, целенаправленно запоминать тот или иной материал. Выготский говорит, что сознательная регуляция, произвольность формируются за счет использования средств: между воздействующим стимулом и реакцией человека возникает дополнительное опосредующее звено – стимул-средство, или знак. Высшие психические функции обладают рядом признаков. Важнейшим признаком является социальность, то есть высшая психическая функция есть результат интериоризации. По способу саморегуляции высшие психические свойства обладают произвольностью. И наконец, важнейшими свойствами высших психических свойств являются осознанность и опосредованность.

Исходя из описанных выше положений теории Выготского о высших психических функциях и механизме их формирования, мы приходим к выводу о том, что психика человека, основанная на использовании знаков как орудий, направленных на овладение собственным поведением, может развиваться как таковая только в ситуации социального взаимодействия ребенка и взрослого. Роль социального влияния в формировании высших психических функций убедительно показана в ситуациях, когда дети воспитываются вне культуры или испытывают дефицит общения в раннем онтогенезе. В этих случаях либо не формируются высшие психические функции, либо наблюдается задержанное психическое развитие.

Выготский провел подробный анализ изменений характера взаимодействия ребенка с социальным окружением и сформулировал тезис о том, что для каждого возраста это взаимодействие бывает различным, что обусловлено самой логикой становления личности. Своеобразное в том или ином возрастном этапе взаимодействие ребенка с другими людьми Выготский назвал социальной

ситуацией развития. Принципиальным моментом роли социальной ситуации является то, что отсутствие таковой затрудняет формирование высших психических функций и личности в целом. Как указывалось выше, дефицит общения в младенчестве становится причиной задержанного психического развития ребенка на дальнейших возрастных этапах его становления. Социальная ситуация развития не есть просто среда, находящаяся вне человека как совокупность объективных внешних факторов развития, не есть просто контекст развития, а совершенно особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, специфичное для каждого возрастного периода.

В социальной ситуации развития особая роль принадлежит взрослому. Поскольку знаки не создаются ребенком, а являются продуктом исторического развития культуры, то взрослый осуществляет роль транслятора знаков, становящихся психическими орудиями для ребенка. Взрослый при постановке задач развития создает его перспективы, помогает ребенку «продвигаться» по пути к данным перспективам.

Развивающий характер социальной ситуации развития отмечен Выготским в тезисе о зоне ближайшего развития. Зона ближайшего развития отражает тот факт, что высшие психические функции формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве со взрослыми, и постепенно становятся внутренними психическими процессами субъекта. Психический процесс на стадии своего становления находится в зоне ближайшего развития; когда же ребенок способен решить задачу самостоятельно, обладая сформированной психической функцией, говорят об уровне актуального развития субъекта. Зона ближайшего развития – это та область неизведанного ребенком и трудно постигаемого без помощи взрослого. Взрослый создает зону ближайшего развития и ведет ребенка, подсказывая ему пути и средства решения сложных задач. Особенно ярко зона ближайшего развития проявляется в обучении. Неслучайно, Выготский придавал главенствующую роль обучению, считая, что оно ведет за собой становление натуральных функций, на основе которых формируются высшие. Л.С. Выготский писал: «Педагогика должна ориентироваться не на

вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет вызвать в процессе обучения к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития» [Выготский, 1982, с. 251]. Он критически относился к педагогике, которая не учитывает зоны ближайшего развития отдельного ребенка, «возможности его перехода от того, что он умеет, к тому, что он не умеет... Это есть система, которая плетется в хвосте детского развития, вместо того чтобы вести его за собой» [там же]. Для Выготского зона ближайшего развития важна и для диагностики умственного развития. Он считает, что темп перехода из зоны ближайшего развития, что, по существу, отражает быстроту освоения способов решения, на уровень актуального развития должен и определять умственные способности ребенка. Он пишет, что «основное в обучении именно то, что ребенок обучается новому. Поэтому зона ближайшего развития, определяющая эту область доступных ребенку переходов, и оказывается самым определяющим моментом в отношении обучения и развития» [там же, с. 250].

В.П. Зинченко, анализируя основные тезисы культурно-исторической психологии, пишет: «Драма развития остается драмой вживания человека в мир, обживания, одухотворения его и вживания мира в человека. Эти асимметричные процессы обеспечивают выживание человека и человечества. ... Л.С. Выготскому были чужды распространившиеся позже в советской психологии весьма удобные представления о плавном, спокойном, эпическом, правда, прерываемом время от времени вполне предсказуемыми кризисами развития ребенка. Он вовсе не представлял себе дело таким образом, что персонифицированный в виде “доброго взрослого” культурно-исторический опыт благоговейно встречает ребенка в зоне ближайшего развития, благодушно дожидается благоприятного сензитивного периода, дождавшись, энергично интериоризируется в психику ребенка, покувыркавшись в ней, экстериоризируется и после амплификации вновь возвращается вовнутрь... Л.С. Выготский настаивал именно на катастрофическом характере борьбы, динамическом и диалектическом процессе между миром и человеком и внутри человека, который он назы-

вал поведением» [Зинченко, 1996, с. 24]. Здесь мы подходим к положению Выготского о том, что психическое развитие отличается неравномерностью и цикличностью: литические периоды сменяются критическими. Особо остановимся на характеристике кризисов, которым Выготский придавал особое значение.

Для Выготского кризис представляет собой сосредоточение резких и существенных изменений и переломов в личности ребенка. Кризисные переломные моменты вклиниваются в ритм нормального течения психического развития. Кризис возникает в тот момент, «когда внутренний ход детского развития завершил какой-то цикл и переход к следующему циклу будет обязательно переломным...» [Выготский, 1984, т. 4, с. 384]. В эти периоды происходят значительные внутренние изменения в ребенке при относительно незначительных внешних изменениях. Источник возникновения кризиса – противоречие между новыми потребностями ребенка и имеющимися у него возможностями их удовлетворения. Кризис может протекать и месяц, и несколько лет. В период кризиса наблюдаются сильные эмоциональные переживания, нарушения в поведении детей, конфликтность взаимоотношений с окружающими. Ярким примером такого кризиса является кризис подросткового возраста, когда подросток в своем желании стать взрослым, встречая контроль со стороны взрослых, начинает вступать в конфликт с родителями. Возникает вопрос: обязательно ли кризис должен протекать конфликтно и сложно? Ответ на этот важный для реальной практики воспитания вопрос есть у Выготского. По его мнению, конфликтность ребенка обусловлена несогласованностью темпа его внутреннего развития и воспитательных условий, когда «изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности» [там же, с. 252–253]. Если создаются педагогические условия разумного управления кризисом, то он не сопровождается конфликтностью и негативными переживаниями самого ребенка. Второй вопрос, который возникает при обсуждении возрастного кризиса, – это вопрос о том, чем завершается кризис. Что является признаком того, что кризис завершен? Ответ на данный вопрос заключается в самом смысле кризиса – в том, ради чего он возникает. Неслучайно, Выготский

говорит о том, что кризисы следовало бы выдумать, если бы они не были обнаружены. В результате кризиса возникает психологическое новообразование.

Психологические новообразования характеризуют те изменения, которые происходят в психике ребенка, связаны с появлением нового в определенный возрастной период в онтогенезе. Психологическое новообразование выступает «основным критерием деления детского развития на отдельные возрасты» [там же, с. 254]. Здесь подразумеваются и психические процессы (речь, наглядно-действенное мышление в раннем детстве), и отдельные свойства личности (рефлексия, внутренний план действия в младшем школьном возрасте). И наоборот, отсутствие новообразования является признаком задержанного психического развития или иных отклонений в онтогенезе.

Резюмируя вышеописанные тезисы Выготского, обратимся к формулировке основного закона детского развития, который заключается в том, что имеется «закономерность, согласно которой для каждого возрастного периода существует доминирующая психическая функция, которая развивается в первую очередь и обуславливает развитие других психических функций» [Веракса Н.Е., Веракса А.Н., 2008, с. 265]. Высшие психические свойства обладают системностью, и это образует системное строение сознания. В онтогенезе высшие психические функции возникают неодновременно. Выготский увидел следующую последовательность формирования психических функций: вначале формируется восприятие, затем память и на основе образов восприятия и памяти, используемых в качестве средств, развивается мышление.

И наконец, последний вопрос, на который необходимо ответить при изучении взглядов Выготского: почему его теория названа культурно-исторической? Изучать психику ребенка исторически означает для Выготского рассмотрение его в движении, то есть применение категории развития к рассмотрению психического явления. Культурное в данном контексте означает использование культурных средств, которые ребенок осваивает в социальном взаимодействии со взрослым и превращает их в психическое орудие. Выготский не дает точного определения культуры, однако в его концепции основной

ее единицей является знак. М.Г. Ярошевский оценивает новизну и гениальность культурно-исторической теории в самом широком смысле следующим своим высказыванием: «Выготский ввел третью координату – культуру (в виде речи, языка, слова) и тем самым открыл новый вектор психологического анализа» [цит. по кн. Выготский, 1996, с. 7]. Линия онтогенеза знакового опосредствования составляет основу культурно-исторической концепции.

1.2. Психология становления дошкольника в социальной ситуации развития

Анализ источников в области отечественной детской психологии и западной психологии развития показывает, что в качестве основных предпосылок становления дошкольника как субъекта культуры можно выделить три фактора. Во-первых, это специфика социальной ситуации развития дошкольника, обусловленная взаимодействием со взрослым. Во-вторых, сюжетно-ролевая игра, включенность в которую предполагает подчинение игровому правилу и соответствие роли дошкольника, определяемой сюжетом самой игры. В качестве третьей и, пожалуй, важнейшей, наряду с перечисленными, предпосылкой становления дошкольника как субъекта нормативной ситуации является развитие его познавательных возможностей. В рамках методологии культурно-исторической теории, на которую ориентировано наше исследование, мы полагаем, что при психологической оценке возраста одним из ключевых факторов является социальная ситуация развития. Понятие социальной ситуации развития, ставшее фундаментальным для большинства современных исследований в области психологии развития в нашей стране, было введено Л.С. Выготским, который определил ее как «систему отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью» [Выготский, 1984, т. 2, с. 20]. В дошкольном возрасте поведение ребенка связано с социальной ситуацией взаимодействия со взрослым. Д.Б. Эльконин характеризует это взаимодействие ребенка как «вращение вокруг своего центра, вокруг взрослого человека, его функ-

ций и его задач» [Эльконин, 1999, с. 54]. По сравнению с взаимодействием ребенка в раннем детстве для дошкольника формируется, по словам Д.Б. Эльконина, новый тип отношений. Если в раннем детстве ребенок совершает действия в сотрудничестве со взрослым, то в дошкольном возрасте появляются возможности самостоятельного удовлетворения своих потребностей, что сопровождается желанием ребенка действовать самому, поэтому совместная со взрослым деятельность «распадается», и возникает новый тип отношений с ним, новая социальная ситуация развития. Социальная ситуация развития, по определению Н.Е. Вераксы и А.Н. Вераксы, и есть уникальное и специфичное для отдельного возраста в онтогенезе социальное взаимодействие ребенка со средой [Веракса Н.Е., Веракса А.Н.]. При этом для дошкольника роль взрослого остается столь же значимой, как и ранее – ребенок стремится соответствовать ожиданиям взрослого, подражает ему в своем поведении.

Л.И. Божович в своих работах неоднократно обращает внимание на то, что в дошкольном возрасте идет формирование двух линий – линии нравственного развития и линии развития познавательной сферы [Божович Л.И.]. Нравственное развитие в социальной ситуации взаимодействия со взрослым становится одной из основных предпосылок формирования личности. Именно в дошкольном возрасте появляется способность руководствоваться этическими инстанциями. Этим же вопросом в своих исследованиях задавался известный исследователь Е.В. Субботский, который отмечает, что по мере становления личности дошкольника проявляются две основные линии «нравственного поведения» – эгоцентрическое и альтруистическое, первая из которых сменяет другую опосредовано культурой [Субботский Е.В., 1983], [Субботский, Чеснокова, 2011].

В повседневном общении у дошкольника появляются обобщенные знания о нормах поведения. Ребенок сталкивается с одобрением или порицанием со стороны взрослых, что сопровождается либо положительными, либо отрицательными эмоциональными переживаниями. Как отмечают многие исследователи дошкольного возраста, именно в нем и происходит особая организация мотивации поведения, при которой возникает дифференциация желаемого и

должного. Еще в 1946 году в работе «Дошкольная педагогика» М.М. Рубинштейн пишет об этом следующее: «Надо совершенно ясно различать у юных людей их суждение, мнение, оценку и их практическое поведение; они часто далеко не совпадают...» [Рубинштейн М.М., с. 77]. Речь идет об одном из важнейших механизмов в области мотивационной сферы – о соподчинении мотивов, который принято считать новообразованием дошкольного возраста. А.Н. Леонтьев считает, что соподчинение мотивов является источником управления ребенком собственным поведением. У дошкольника формируется иерархия мотивов и механизм соподчинения, опосредованный культурой, когда ребенок выбирает социально значимый мотив, возможно, и противоречащий его собственным потребностям и желаниям. Таким образом, у дошкольника формируется надситуативное (культурное) поведение. Л.И. Божович называет подобное поведение «непроизвольно-произвольным», обеспечивающим устойчивость в соответствии с общепринятыми нормами [Божович]. А.Н. Леонтьев в связи с этим говорит о том, что именно в дошкольном возрасте впервые осуществляется «первоначальный фактический склад личности» [Леонтьев, 1995].

Второй момент, который на основе анализа психологических работ мы отмечаем как предпосылку становления ребенка как субъекта нормативной ситуации, – это развитие ребенка в игре. Более того, в современной психологии развития существует однозначное мнение о том, что понимание психологии дошкольника в целом невозможно без обращения к игре. Исследованию игровой деятельности посвящены работы известных отечественных психологов Д.Б. Эльконина [Эльконин, 1989], А.В. Запорожца [Запорожец], С.Л. Новоселовой [Новоселова], Ж. Пиаже [Пиаже], Ф.И. Фрадкиной [Фрадкина], Е.И. Рзаевой [Рзаева] и др. Концепция Д.Б. Эльконина о детской игре является наиболее системным изложением психологии ребенка дошкольного возраста [Эльконин, 1999]. Игра – ведущий тип деятельности ребенка-дошкольника. Д.Б. Эльконин подчеркивал, что игра относится к символично-моделирующему типу деятельности. В связи с анализом игры в контексте нормативной ситуации интерес представляет структура сюжетно-ролевой игры, предложенная Д.Б. Эльconiным

[там же]. Центральная единица игры – это *роль*, которую берет на себя ребенок. Единицей игры Эльконин признает мнимую ситуацию, «в которой ребенок берет на себя роли других людей и реализует типичные для них действия и отношения в особых игровых условиях», «которая является социальной по своему происхождению» [там же, с. 3–4].

В разыгрываемой роли ребенок в обобщенной (символической) форме воспроизводит деятельность взрослых. Ребенок в игре выступает взрослым, берет на себя его функциональные обязанности. Игровые действия являются исполнительными формами активности ребенка, они носят изобразительный характер. Игровые действия основаны на воображении ребенка. Важной особенностью детской игры является перенос значений с одного предмета на другой (воображаемая ситуация). Здесь важно учесть следующий момент, который отмечал Д.Б. Эльконин: «Замещать предмет может только такой предмет, с которым можно воспроизвести хотя бы рисунок действия» [Эльконин, 1989, с. 25]. Детская игра подчинена этому принципу. Ребенок в своей способности к созданию воображаемых ситуаций способен не просто к переносу значений, но и использованию существующих в культуре метафорических интерпретаций тех или иных предметов и действий. В сюжетно-ролевой игре есть своя философская основа. Она заключается в том, что игра – это всегда формат диалога ребенка с другим. Смысл игровых действий ребенка в развивающемся сюжете игры заключается в том, что в данный момент происходит формирование субъектного отношения к другому человеку. Действия ребенка в системе человеческих взаимоотношений приобретают значимый для играющего смысл.

Так же, как происходила организация взаимодействия людей на заре рождения человеческой культуры, в детской игре источником взаимодействия является конвенция, договоренность, поэтому механизм игры основан на правиле. Ребенок обнаруживает свою идентичность роли в игре в тот момент, когда соблюдает ее правило. Взаимодействие с правилом порождает у ребенка особые культурные переживания, когда он радуется от того, что обнаруживает свое соответствие правилу. Если он, согласно правилу в игре, является врачом и

в своем поведении позиционирует себя через роль, другие участники игры взаимодействуют с ним как с врачом, это доставляет удовольствие социальное по своему происхождению. В игре ребенок учится ориентироваться в нормативно-ценностной системе человеческих отношений. При этом, как отмечается в работах А.В. Запорожца [Запорожец], З.В. Мануйленко [Мануйленко], сочетание роли и правила требует волевых усилий от дошкольника, включенного в сюжетные отношения в ролевой игре. Именно в ролевой игре возникает внутренняя регуляция поведения. Такое новообразование, как соподчинение мотивов, влекущее за собой необходимость осуществления выбора ребенком одной из нескольких возможностей, является показателем субъектного поведения, регулируемого им самим [Кравцова].

Наконец, третий фактор, который мы выделяем в качестве предпосылки формирования дошкольника как субъекта нормативной ситуации, способного организовать свое поведение в соответствии с правилом, – его интеллектуальный ресурс, формирующийся именно в данный возрастной период. Исследуя интеллект детей, Жан Пиаже создает специальную теорию, объясняющую развитие взаимодействия ребенка с правилом по мере становления его логического мышления, – теорию морального развития. Пиаже связывал социальное развитие с его когнитивным развитием – становлением логики. Наиболее известной его работой по данной теме является книга «Моральное суждение ребенка» [Пиаже]. Пиаже изучал социальное поведение детей дошкольного возраста в играх с правилами и пришел к выводу, что ребенок способен действовать по правилам, если только у него сформировано логическое мышление, а на дооперациональной стадии в игре он ведет себя не согласно правилам, а в соответствии с ролью. В продолжении данного тезиса Пиаже, Лоренс Кольберг методом моральных дилемм исследовал корреляцию между когнитивным становлением и нравственным развитием детей [Kohlberg]. Для Кольберга важно то, как ребенок определяет нравственность поступка. Если ребенок ориентирован на оценку взрослых, то это один уровень, а если ориентирован на собственные оценки, то это другой уровень нравственного развития. Среди отечественных

исследователей в этом направлении следует выделить Н.А. Холину, которая определяет личностную норму в качестве «носителя операционального состава морального способа действия» [Холина].

Исследователь Дж. Данн обращает внимание на феномен детской игры, в которой ребенок создает специальные ситуации и демонстрирует взрослому нарушение правила. Именно взрослый, считает Дж. Данн, транслирует правило ребенку и его оценками определяется процесс этой трансляции. Это очень важный вывод, который показывает, что не только интеллектуальные операции, но и эмоциональные оценки невербальных реакций взрослого формируют правильные поведенческие паттерны, типичные для той или иной культуры [Dunn].

Следует отметить, что исследования морального развития и нравственного становления лишь отчасти объясняют поведение ребенка в культуре, поскольку культура содержит множество безоценочных с точки зрения морали правил. К примеру, гигиенические правила, которые соотнесены скорее со шкалой «можно-нельзя», нежели «хорошо-плохо». Так же вне морали находятся правила, обеспечивающие безопасность ребенка, и т. д.

В соответствии с целью нашего исследования мы намерены эмпирически изучить не то, как формируется поведение ребенка по правилам в зависимости от развития его мышления, а напротив – мы изучаем то, как становление мышления зависит от культурного соответствия поведения ребенка дошкольного возраста. В этом смысле из зарубежных исследователей мышления нам близки взгляды Брунера. Он считал, что осмысление мира для ребенка не является исследованием «ученого-одиночки», скорее, это опосредованное взаимодействием со взрослым [Bruner, 1968], [Bruner, 1978]. Именно трансляция культуры помогает ребенку в становлении его когнитивных функций. Этот подход в оценке когнитивного развития получил название «теории направляемого участия». Наиболее убедительными в этом направлении являются исследования Кэтерин Нельсон [Nelson]. В них утверждается, что мышление ребенка формируется на основе знаний, полученных в социальном взаимодействии. «Его понимание мира, – утверждает Нельсон, – “встроено” в социальное, или культур-

ное знание» [Nelson, с. 15]. Н.Н. Поддьяков, изучая взаимосвязь нравственного поведения и мышления дошкольников, отмечает, что дети в данном возрасте «совершают нравственные поступки не только на основе нравственных чувств, но и глубокого понимания ситуации» [Поддьяков, 2013, с. 98].

В исследованиях Б. Коймана, М. Шмидта, Л. Рост, Е. Томасселоб выявлялось то, насколько гибко дети дошкольного возраста могут реагировать на изменения правил в условиях взаимодействия со сверстниками [Коумена В., Marco B., Schmidt F.N. Rostb.]. На выборке 192 детей, составленной из пар 3–5 лет, была проведена серия экспериментов, направленных на изучение взаимодействия дошкольников в нормативных условиях. При соблюдающем типе особенностью эксперимента являлось то, что детям было предписано выучить определенные игровые правила, которые вступали в противоречие с правилами оппонента. Перед экспериментом ребенку предлагалось просмотреть видеоролик, в котором демонстрировался способ сортировки карточек. В первой группе демонстрировалась сортировка по форме, второй – по изображенным на карточках животным. В обучающих условиях эксперимента одному ребенку предлагалось встать на роль учителя (обучить, разъяснить правила), а другому, соответственно, – на роль обучающегося. В результате экспериментаторы пришли к выводу, что на протяжении дошкольного возраста происходит не только усвоение правил, но и понимание их изменчивости. Выяснилось, что уже в трехлетнем возрасте ребенок способен гибко усваивать и применять правила [там же].

В исследованиях зарубежных специалистов в области экспериментальной детской психологии обращает на себя внимание тот факт, что данные работы отличаются конкретностью и узкой областью предмета изучения. Так, например, рассмотрим эксперименты Б. Моранжиелло, Р. Видифиелд, К. Манро, Д. Зиборски по обучению детей правилам безопасности [Morrongiello, Widdi-field, Munroe, Zdzieborski]. Эксперименты проводятся с применением структурированного интервью с родителями детей раннего и младшего дошкольного возраста на предмет того, как, каким образом и почему родители обучают детей

правилам безопасности, а также какие правила соответствуют возрасту и каким образом создаются новые правила безопасности. Правила безопасности в результате статистического анализа были структурированы по типу детских травм – ожоги, падения, порезы, отравления. В исследовании описываются как средства трансляции правил, так и возможности их усвоения в разные возрастные этапы дошкольного детства.

Серия исследований ученых Корнельского университета посвящена изучению того, как изменяется выбор ребенком нормативного поведения в возрасте от 4 до 6 лет. Авторы приходят к выводу, что выбор действия по правилу зависит от степени самоконтроля ребенка. В работах Н. Черняк, Т. Кушнир изучается свобода выбора поведения в зависимости от морального содержания правила. Исследование подтверждает, что дети дошкольного возраста способны действовать не только подражая, но и анализируя оценку своего поведения с точки зрения резонанса на другого человека – моральность поступка. Авторы формулируют вывод о том, что дети уже в дошкольном возрасте способны на просоциальное поведение, даже если оно предполагает жертвенность и потери для самого ребенка [Kushnir, 2013], [Kushnir, 2014].

В работах Д.М. Собел и Т. Кушнир изучается то, как в зависимости от концептуальных знаний ребенка о физическом и социальном мире, о правилах и нормах им устанавливается причинно-следственная связь в ситуации. В связи с этим авторы формулируют вывод о необходимости систематического изучения процесса обучения социальной информации [там же].

Ученые П. Грокк, Ф. Розанно и М. Томазелло из факультета эволюционной антропологии Института Макса Планка в Лейпциге проводили исследования распределительной справедливости как социально-принятой нормы [Groccke]. Детям пятилетнего возраста предлагались два «колеса фортуны», распределяющие вознаграждения: первое – справедливое, второе – недобросовестное. Половина группы играли со справедливым колесом (где каждый ребенок имел равные шансы получения каждого пакета вознаграждения), а другая половина сыграла с недобросовестным колесом. Авторы проанализировали детские

взаимодействия при использовании колеса и провели интервью с каждым ребенком после того, как игра была закончена. Дети, использующие несправедливое колесо, часто предлагали изменить правила игры, оценивая несправедливость процедуры. В отличие от этого, дети, которые играли со справедливым колесом, в основном принимали как результат, так и процедуру игры. В целом, авторы отмечают, что дети уже в дошкольном возрасте чувствительны не только к распределительной справедливости, но и к процессуальной [там же].

По существу, постановка проблемы о том, оказывает ли влияние на формирование мышления культурное воздействие в виде правил, организующих и регламентирующих поведение ребенка, так или иначе может решаться в рамках одного из классических методологических подходов – либо в генетическом подходе Пиаже, либо в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. Очевидно, что для нас предпочтителен подход культурной детерминации развития мышления, исходя из которого выстроена данная работа.

Анализ многочисленных работ, как в отечественной детской психологии, так и в зарубежной психологии развития, показал, что линия проблемы единства когнитивного и личностного становления в онтогенезе перманентно сохраняется на протяжении всей истории психологии, изучающей детскую психику.

ГЛАВА 2. Культура и ее семантика в психологии развития

2.1. Междисциплинарный статус категории культуры

Категория «культура» имеет междисциплинарный статус, а соответственно, и историю своего становления в разных научных областях. Невозможно не учитывать данный факт, приступая к задаче обоснования правомерности включения категории «культура» в систему психологического знания. В то же время данная задача, как и любая методологическая проблема в психологии, как правило, решается через обращение к истории науки. При постановке проблемы культуры в психологии важен анализ подходов, направлений, методов, причастных к ее изучению. Необходимо выделить уровни рассмотрения данной проблемы, принятых в историко-психологическом исследовании.

Сегодня в психологии есть два словосочетания, требующие особого пояснения: «культурная психология» и «психология культуры». Ю.М. Шилков предлагает разграничение этих понятий в следующем ключе: «Если культурная психология – это дисциплина, изучающая роль культуры в психической жизни человека, то психология культуры, напротив, – дисциплина, изучающая психологические особенности культуры» [Шилков Ю.М., с. 30].

О «культурной психологии» как самостоятельной отрасли науки М.С. Гусельцева пишет, что «культурная психология по способу своего существования – не “одноклеточная”, а “многоклеточная” дисциплина. Это значит, что единой культурной психологии не может существовать в принципе, а возможны лишь различные миры культурной психологии» [Гусельцева М.С., с. 4]. В связи с вышеобозначенными самостоятельными областями изучения культуры в психологии становится явной необходимость ее более четкого теоретико-методологического анализа, определения границ понимания в психологической науке. При всей аксиоматичности и несомненности причастности культуры к онтогенезу психики сегодня психологической науке необходимо четкое определение психологического содержания культуры и введение данной категории

в предметную область психологической науки. Эти задачи по степени глобальности, безусловно, относящиеся к разряду методологических, могут решаться лишь во взаимодействии как со стороны исследований в области психологии культуры, так и в области культурной психологии.

Особым временем для исследования феномена культуры становится XX век. В.С. Библер называет двадцатое столетие «средоточием мучений человеческой мысли и душевной жизни, полем “последних решений” человеческой судьбы культуры» [Библер В.С., с. 38]. «В этом смысле, – пишет он, – культура в XX веке – это проблема жизни (в той мере, в какой жизнь становится духовной проблемой) каждого человека, страдающего болезнями XX века, здорового его здоровьем» [там же]. Особенно остро необходимость исследования культуры была поставлена в первой трети XX века. Сложно объяснить причины активного интереса к культурной проблематике в эти годы, но сделать это необходимо, ибо культура в ее взаимодействии с субъектом стала одной из приоритетных тем в философско-социологических и психологических текстах тех лет. Анализ этого историко-психологического факта посвящена вторая глава данного исследования.

Субъективное и объективное в переживании культуры дает повод обозначать разные уровни ее теоретического анализа. Эти уровни предполагают и субъективные переживания культуры личностью, и объективные процессы самосохранения культуры в искусстве, литературе, в нарративе и т. д. Уровень субъективного переживания, присвоения культуры есть предмет собственно психологического анализа. Связь культуры и психологии неразделима. Н.П. Шихирев пишет, что «вся культура была когда-то психикой, и до того, как предстать чувственно, быть вынесенной за пределы человеческого тела, с тем, чтобы вернуться в иной, знаковой и т. п. форме, имела форму первичной (по Узнадзе) установки, которая не может быть отнесена ни к категории субъекта, ни к категории объекта» [Шихирев П.Н., с. 115].

Рассуждая о методологическом кризисе современной психологии, Ф.Е. Василюк задается рядом принципиальных вопросов: «Чем конституирует-

ся человеческая целостность? В каких контекстах мы находим человека в полноте и конкретности его бытия? В каких контекстах не расплскивается его сущность или хотя бы сохраняется его узнаваемость, так что, вглядываясь в полученные в этих контекстах описания, можно безошибочно определить – да, речь идет о человеке, а не о механизме, организме или социальном атоме?» [Василюк Ф.Е., с. 27]. Действительно, это жизнеутверждающие вопросы методологических основ науки, категориальные условия, опорные символы, полагающиеся на которые можно идентифицировать предмет психологии. Человеческая целостность, по мнению автора данных вопросов, сохраняется в трех контекстах: в контексте сознания, в ориентированных на человека практиках (обучении, воспитании, лечении), в символических полях культуры. «Эти контексты, – отмечает автор, – взаимоотражаются друг в друге, пронизывают друг друга и существуют как узлы в одной связке. Сознание, практика и культура – такова тройная формула контекста, задающего действительность человеческой целостности» [там же, с. 28]. Если категории «сознание» и «практика» обсуждались в рамках теории и методологии отечественной психологии, то культура понималась как игнорируемая самоочевидность. В.П. Зинченко справедливо замечает, что проблемы культурного «академическая психология почти не прикасалась. Одно дело усвоить, нередко путем импринтинга, некоторые знаки и символы, а другое – овладеть миром символов, научиться дистанцироваться, отказаться от них, расшифровать, разоблачить, научиться проникать в их безбрежную внутреннюю форму» [Зинченко В.П., с. 33–34].

Сама постановка задачи рефлексии культуры в психологии и введения ее в категориальную систему науки, наряду с такими парадигмальными терминами, как «личность», «сознание», «поведение», задает необходимость ее решения в историко-психологическом ключе. В данном случае речь идет не столько о ретроспективе упоминания термина «культура» в психологии, сколько об определении категории, о ее генезисе в истории науки. Следовательно, определение психологического содержания культуры есть одновременно и теоретико-методологическая, и историко-психологическая задача. Взаимообусловлен-

ность подобных задач была замечена Е.А. Будиловой в ее высказывании о том, что «рассматривать научную теорию в развитии – значит рассматривать ее исторически, и с этой точки зрения история науки является частью ее теории. Поэтому взаимосвязь теории и истории психологии надо понимать как взаимоотношение современной науки, являющейся результатом исторического развития знаний, с историей ее формирования» [Будилова Е.А., с. 153–154].

Культура лишь в последние годы стала обсуждаться в качестве составляющей категориального строя психологии, и тому были веские причины, основной из которых следует назвать сопротивление со стороны позитивистских традиций, устоявшихся в психологии. Однако сегодняшняя психология в попытке интеграции с другими гуманитарными науками решает проблемы, обусловленные антропоцентричностью смысла любой науки, относительно чего Б.Г. Ананьевым было замечено следующее: «Современная наука все более полно охватывает многообразные отношения и связи человека с миром (абиотические и биотические факторы природы ↔ человек; общество и его историческое развитие ↔ человек; человек ↔ техника; человек ↔ культура; человек и общество ↔ Земля и космос. ...В настоящее время складывается сложно разветвленная система теоретического и практического человекознания, значение которого для будущего человечества не менее велико, чем значение фундаментальных наук о природе...» [Ананьев Б.Г., с. 3–4]). В условиях бурно развивающегося культурологического пласта знаний и развития самостоятельной научной дисциплины – культурологии – стало очевидным, что интерес к культуре растет во всех направлениях гуманитарных знаний [Ананьев Б.Г.], [Андрющенко Т.Ю., Мельникова Е.А.], [Журавлев А.Л.], [Иконникова С.Н.], [Ильенков Э.В.], [Ионин Л.Г.], [Каган М.С.], [Холостов Т.В.], [Костина А.В.], [Маркарян Э.С.], [Моисеев Н.Н.], [Моль А.], [Розин В.М.], [Хренов Н.А.] и др.

Сама постановка проблемы культуры в психологии, как показывает анализ, осуществилась в трех направлениях. Во-первых, в отечественной психологии существует оценка культуры как системы знаков. На позиции знаковой оценки культуры выстроена культурно-историческая теория Л.С. Выготского.

Во-вторых, существует аксиологическая оценка культуры как системы ценностей. Данная оценка культуры присутствует в исследованиях психологии субкультур. В частности, в этнической, гендерной психологии, в кросс-культурных исследованиях. В-третьих, культура оценивается с точки зрения нормативного содержания как предъявляемых человеку правил, нормирующих его социальное поведение. Все три указанных направления трактовки культуры имеют свои предпосылки в истории отечественной гуманитарной мысли и свои следствия как в рамках психологии, так и в смежных с ней науках. К примеру, трудно переоценить влияние учения Выготского на современную семиотику, психолингвистику и т. д.

Попытка поиска психологического содержания культуры может быть осуществлена в рамках двух подходов – феноменологического, где культура будет представлена как система ценностей, и в рамках диалектического подхода, где постижение самой категории изначально будет осуществляться через установление противоречий в ее содержании. В истории отечественной психологии есть и феноменологическая, и диалектическая трактовки культуры. Так, в рамках структурно-диалектического подхода, где исследование искомой категории начато в последнее десятилетие XX века, культура обозначается как *некоторое пространство активности личности, как система нормативных ситуаций, правил поведения, которые индивид должен усвоить, чтобы адекватно взаимодействовать с другими индивидами и вещами. В данном подходе именно нормативная ситуация выступает в качестве единицы пространства активности личности* [Веракса Н.Е., 2000]. Следует подчеркнуть, что культура определена в данном случае не через правило как замкнутую на себе структуру, а ситуацию как границу культуры и личности, сопряженность их, где и проявляется психика человека. Под нормативной ситуацией подразумевается «стандартная ситуация социального взаимодействия, в которой достаточно четко определены правила социального поведения» [Веракса Н.Е., 2000, с. 84].

На наш взгляд, важно выяснить факты существования сходной трактовки культуры, которые, безусловно, имеют место быть в смежных гуманитарных

областях. Среди полутора сотен определений культуры, выделенных американскими культурологами А. Кребером и К. Клакхоном в 1952 году [Kroeber A., Klackhohn C.], есть так называемые *нормативные* определения, делящиеся на две группы. В первой группе культура понимается как образ жизни. В русле данного направления антрополог К. Уислер говорит следующее: «Образ жизни, которому следует община или племя, считается культурой... культура племени есть совокупность стандартизированных верований и практик, которым следует племя» [цит. по Ионин Л.Г., с. 45]. В рамках тех же нормативных определений культурологи выделяют и определения, ориентированные на представления о ценностях. Социолог У. Томас предлагает определять культуру как «материальные и социальные ценности любой группы людей (институты, обычаи, установки, поведенческие реакции), независимо от того, идет ли речь о дикарях или цивилизованных людях» [там же].

В истории гуманитарной мысли известны попытки поставить нормы в один ряд с объективными закономерностями [Кребер А.], [Триандис Г.], [Поппер К. и др.]. Так, К. Поппер пишет о том, что несмотря на искусственность вводимых человеком норм, нельзя допустить их поверхностную оценку и произвольное отношение к ним. «Утверждение, что нормы искусственны, – пишет Поппер, – это значит не то, что они были сознательно сконструированы, а то, что люди могут их оценивать и изменять, то есть нести за них моральную ответственность» [Поппер, с. 99]. Он подчеркивает, что «нормы могут вводиться человеком..., а поэтому человек несет за них моральную ответственность: не за те нормы, которые он обнаруживает в обществе, только начиная размышлять над ними, а за нормы, которые он согласился соблюдать, когда у него были средства для их изменения» [там же, с. 95]. Такая постановка проблемы нормы подчеркивает психологическую природу данного понятия, о чем у Поппера четко указано в следующем его высказывании: «Если мы принимаем решение ввести определенную норму, то сам акт принятия этого решения оказывается психологическим» [там же, с. 97]. Об этой принципиально психологической природе нормы говорится и в работе А.И. Розова, который пишет, что «суще-

ственным психологическим аспектом обширной проблематики социокультурных норм является отношение к ним *субъекта*» [Розов А.И., с. 113]. Автор отмечает, что «притягательная сила норм увеличивается осознанием их непосредственной значимости для субъекта» [там же, с. 113]. А.И. Розов подробно рассматривает в качестве механизма отношения субъекта к норме «резигнацию». В культуре существует множество средств, поддерживающих поведение соответствия культурной норме. Есть подходы в культурологии, которые считают само предназначение культуры в выработке средств резигнации. Таковой можно считать функциональную теорию культуры, предложенную известным британским антропологом Б. Малиновским [Б. Малиновский]. Многочисленные исследования нарратива, в частности мифа, подтверждают функциональную сущность ранних продуктов культуры [Лобок А.М.].

Нормативное видение культуры характерно для известного русского и американского ученого Питирима Сорокина [Сорокин П.А.], для ведущего представителя французской лингвистической школы К. Леви-Строса [Леви-Строс], для основателя русской семиотической школы Ю.М. Лотмана [Лотман Ю.М., 1992] и многих других мыслителей XX века. Неслучайно Б. Малиновский называет культуру «центральным предметом самого широкого контекста всех гуманитарных изысканий» [Малиновский Б.]. Для разных направлений гуманитарных исследований понимание культуры будет, вероятно, неоднозначным. Ю.М. Лотман, подчеркивая объективную необходимость порождения и изучения культуры, говорит о ее «неизбежности». По мнению Ю.М. Лотмана, культура предъявляет саму себя, вводит свою «автомодель» в разных отраслях гуманитарного знания [Лотман Ю.М.].

П. Сорокин видит культуру как суперсистему, связи в которой определяются системообразующими элементами в форме этических норм; этот исследователь соединяет поведение человека («должностно-дозволенные акты поведения»), переживание и ценности культуры, определяя тем самым единство культуры и психики [Сорокин П.А., с. 55]. Абсолютизируя психологическую оценку культуры, он пишет следующее: «Храм становится храмом не потому, что кир-

пичики и бревна в нем соединены так, а не иначе; статуя Венеры Милосской суть явление социальной категории не потому, что мрамор принял определенную форму, картина Рафаэля становится художественной ценностью не благодаря соединению холста и красок – все они суть “социальные ценности” лишь благодаря тому, что объективируют собой субъективную психику: определенные чувства, мысли, переживания, настроения и т. д. В этом смысле вполне правильно определение их как *застывшей психики*» [там же, с. 42].

К. Леви-Стросу, как и Ф. де Соссюру – основателю французского структурализма, – культура видится как «конвенциональная реальность», начатая с самого первого организующего общественные отношения табу – запрета на инцест [см. Французская семиотика, 2000].

Культура в теории Ю.М. Лотмана, названной им семиосферой, выступает как *«обращенная система»*, основной функцией которой является структурная организация окружающего мира [Лотман Ю.М., 1992]. В этом смысле М.М. Бахтин говорит, что проблема той или иной культурной области есть проблема границ этой области, сопряженности человека и культуры в социокультурной ситуации бытия [Бахтин М.М.].

Обозначая область выяснения психологизма культуры на границе ее взаимодействия с психикой, мы предполагаем равнодушие культуры к психике и психики к культуре – сопряженность этих феноменов, детерминированную особой причиной, которую можно, вслед за Бахтиным, определить как *«напряженную ценностную атмосферу ответственного взаимоотношения»* [в кн. Мир философии, с. 317].

Таким образом, постановка проблемы определения культуры обозначилась в отечественной психологии в конце XX века. Рефлексия этой категории включена исследователями в область методологических задач психологической науки. Анализ культуры в психологии исходит из междисциплинарного статуса данной категории, достаточно разработанной в рамках культурологии, антропологии, эстетики, социологии и других гуманитарных наук.

2.2. Психология культуры как системы нормативных ситуаций и направления ее изучения в современной психологии развития

Идея культурной детерминации психического развития в онтогенезе, высказанная Л.С. Выготским [Выготский, 1996], стала методологией современной отечественной детской психологии [Асмолов], [Божович], [Венгер, 1982], [Кравцова], [Леонтьев, 2004], [Эльконин, 1989] и др. В известной работе «Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок» прямо указывается на то, что «влияние среды создает у человека целый ряд новых, невиданных у животного механизмов; среда как бы вращивается внутрь, поведение становится социальным, культурным не только по своим содержаниям, но и по своим *механизмам*, по своим приемам» [Выготский, Лурия, 1993]. При всей очевидности культурной детерминации при рассмотрении влияния культуры на становление психики в онтогенезе необходимы принципиальные уточнения. Б.Д. Эльконин прямо пишет об этом следующее: «Утверждение Л.С. Выготского и его последователей, что идеальная форма существует как культура, не может нас удовлетворять» [Эльконин, 1999, с. 36]. Автор указывает на две причины, требующие уточнения категориального содержания культуры, образующей контекст онтогенеза. «Во-первых, – пишет Эльконин, – если даже предположить, что культура образует некое особое пространство – пространство текстов и знаков, из этого вовсе не следует ориентирующая функция» [там же]. Ребенок в культуре представляется как субъект в «событии» – некоей ситуации. Далее Эльконин формулирует одну из ключевых идей, причастных к методологическому обоснованию нашего исследования: «Готовый и функционирующий знак, взятый не сам по себе, а именно в приложении к ситуации поведения, требует вовсе не идеи, а правила соотнесения с данными наличными обстоятельствами, то есть существует, все более приближаясь к поведенческому автоматизму и стереотипу правильного восприятия чего-либо» [там же].

Культурная детерминация поведения ребенка и в более широком смысле – формирования его личности – связана с анализом ситуации. Дефиниция

«ситуация», как было подробно изложено в предыдущем параграфе, в психологии входит в тезаурус многих исследований, в том числе связанных с изучением детства.

Важным моментом при оценке среды, на наш взгляд, является ее нормативное содержание, транслируемое самой культурой, поэтому для ребенка очевидной задачей социализации является присвоение культурных норм. Проблема нормативной интерпретации поведения и психики обсуждается как отечественными исследователями (М.К. Акимова, Е.И. Горбачева [Акимова, Горбачева]; М.И. Бобнева [Бобнева]; К.М. Гуревич [Гуревич]), так и зарубежными учеными (А. Бранаманом [Brannaman]; Дж. Берри [Berry]; М. Герцкович [Herskovits]). В большинстве исследований отмечается регулирующая роль нормативного пространства в поведении и развитии отдельных психических функций. Так, например, Г. Триандис выделяет норму в качестве направляющей социального поведения [Triandis, 1989]. Многолетние исследования ученого были посвящены установлению связи развития личностных особенностей в зависимости от культуры в направлении как индивидуальных особенностей представителей разных культур [там же], так и содержательных особенностей нормативного пространства культур [Triandis, 2002].

В анализе проблемы нормативности А.К. Пашенко указывает на ряд моментов. Во-первых, в литературе есть направление, которое изучает общее понимание роли норм в процессе регулирования социального взаимодействия. Здесь автор имеет в виду труды И.В. Бестужева-Лады [Бестужев-Лада], М.И. Бобневой [Бобнева,], Ю.М. Лотмана [Лотман], Момова [Момов] и др. Во-вторых, в указанном проблемном поле находятся работы, связанные с выявлением роли норм в конкретных изучаемых ситуациях. Это прежде всего эмпирические исследования Б.М. Гасановой [Гасанова], В.В. Гулякиной [Гулякина], Н.А. Корзинкиной [Корзинкина], Н.Н. Снежковой [Снежкова], В.П. Ульяновой [Ульянова], А.К. Пашенко [Пашенко, 2010 а], [Пашенко, 2010 б], [Пашенко, 2010 в], [Пашенко, 2010 г], [Пашенко, 2012].

Сам термин «норма» в своем упоминании восходит к истории древних римлян, которые использовали его для обозначения «прямого угла» при возведении стен здания перпендикулярно горизонтальной плоскости фундамента. Об этом пишет И.В. Бестужев-Лада. Здания, построенные в соответствии с прямым углом, называли «нормальными». Ученый отмечает, что римляне и не подозревали, что слово, означающее «руководящее начало», «правило», «образец», «предписание», обретет для потомков многообразные значения [Бестужев-Лада, с. 8].

В современной философии и социологии норма понимается двояко: с одной стороны, это граница, рамки, с другой – это некий эталон, образец [Пенькова], [Сарингулян], [Фрейд]. В данном случае представляется интересным с точки зрения задач нашего исследования то, каким образом норма становится частью функционального регулятора поведения человека. А.К. Пащенко в данном контексте формулирует ряд важных выводов относительно нормы:

1) функция нормы – сравнение, поскольку сравнение или выявление пропорциональности единиц возможно только при наличии инструмента сравнения, то есть нормы;

2) сравнение происходит в отношении единиц нормы – нормативных единиц, которые опредмечены (или окультурены) в человеческом сознании, а следовательно, присутствуют в нем заранее (то есть до ситуации сравнения), и при этом «лишены» объективных природных свойств;

3) норма выстраивается только по одному основанию – основанию сравнения, а следовательно, для того чтобы норма проявилась, необходимо наличие у сравниваемых объектов некоторого внешнего признака, характеризующегося некоторым основанием, относительно которого произойдет нормативное действие – сравнение [Пащенко, 2010 в, с. 12].

Поскольку в отношении к норме, к ее дифференциации в многообразии признаков внешнего мира лежит сравнение, то, следовательно, анализ нормы есть прежде всего когнитивная операция в некоем социальном пространстве. В таком случае важно понимать, что норма объективна, то есть задана вне

субъекта. Она обладает свойствами, которые субъект может подвергать анализу. Одним из первых таких признаков будут границы нормы – те пределы, в рамках которых субъект будет инициировать свое поведение. При этом важно, что в объективности нормы исключается произвольность и трансформация границ субъектом, о чем подробно изложено в фундаментальном исследовании М.И. Бобневой [Бобнева].

Далее при анализе нормы следует учесть то обстоятельство, что норма предъявляется субъекту в условиях конкретной ситуации. В связи с этим ситуация, содержащая норму, является не просто пространством запретов и разрешений, но и пространством возможностей в регуляции человеком собственного поведения [Веракса, 2000], [Веракса, Дьяченко, 1996], [Ветрова], [Виленская], [Сергиенко, Виленская] и т. д.

Исходя из анализа нормы в дискурсе философских, социологических, культурологических и психологических тестов, мы можем утверждать, что норма в ситуации выступает как объективная структурная единица, независимая от субъекта [Бобнева]; норма в своем функциональном выражении является регулятором поведения и ориентиром, определяющим границы возможностей активности субъекта [Гулякина], [Снежкова], и, наконец, норма, обладающая объективностью признаков, является предметом когнитивного анализа ситуации [Магнуссон]. В частности, относительно когнитивного анализа авторы обращают внимание на возможности рефлексии субъектом нормативной ситуации, что, в свою очередь, ведет к дифференциации (уровневой и стадияльной) в оценке поведения человека по отношению к норме в ситуации. Данный момент, связанный с рефлексией нормативной ситуации, подробно изложен в работе В.П. Ульяновой, в которой показано, что при делинквентном поведении возникает отчуждение нормы от реального поведения подростков-правонарушителей даже при высоком уровне рефлексии [Ульянова].

На вопрос о том, когда и при каких условиях начинается когнитивный анализ нормативной ситуации, мы находим ответ у В.И. Слободчикова, который полагает, что «вполне достаточно для первичного различения (раздвоения)

субъектом “себя” и своего действия»: во-первых, «прекращение натуральности подражательной формы, полная остановка того процесса, который ее порождает (например, прямым запретом, препятствием, неспособностью, непониманием и др.), во-вторых, фиксация того, что прекратилось в некоторой образцовой форме (например, «так было – так надо», «так можно – так нельзя», «так хорошо – так плохо» и др.)» [Слободчиков, с. 18].

При взаимодействии субъекта и нормы важен момент того, когда для субъекта становится очевидным возникновение объективной нормы. По этому поводу у В.Д. Плахова отмечено, что «мерная ситуация возникает тогда, когда субъект вступает в мерное отношение к действительности» [Плахов, с. 10]. В этом отношении во взаимодействие вступают намерения и цели субъекта и объективно существующая граница ситуации, регламентируемая культурной нормой. Рефлексия и когнитивный анализ создают своего рода образ нормы – то, что Плахов называет «нормообразом», который, по мнению автора, формируется в «процессе гносеологического отношения субъекта к действительности и осуществлением ... прагматических функций». По В.Д. Плахову, «нормативная ситуация» – это «совокупность условий, обеспечивающих нормативное поведение людей». Нормативная ситуация детерминирует посредством нормообраза человеческого поведения и деятельности [там же, с. 15].

При анализе структуры нормативной ситуации Плахов выделяет следующие ее элементы: во-первых, в нормативной ситуации есть объективная закономерность, отраженная в нормообразе; во-вторых, нормообраз как индивидуальный познавательный образ объективной закономерности; в-третьих, нормативное поведение и деятельность, детерминированные социальной нормой [там же, с. 16]. Для нас важно в структурном анализе автора то, что норма или «нормообраз» является продуктом познания «объективных законов и закономерностей системы общественных отношений, с которой ... взаимодействует субъект» [там же, с. 27].

В продолжение линии Л.С. Выготского в последние годы сформировалось самостоятельное направление исследований, где в качестве единицы куль-

туры рассматривается нормативная ситуация. Данный подход, развиваемый Н.Е. Вераксой [Веракса, 2000], [Веракса, Дьяченко], Л.Ф. Баяновой [Баянова, 2012], А.В. Ильиным [Ильин], Н.А. Корзинкиной [Корзинкина], А.К. Пащенко [Пащенко, 2010 б], В.П. Ульяновой [Ульянова], И.У. Юшваевой [Юшваева] и рядом других авторов, нашел обоснование как в эмпирических исследованиях, так и в теоретико-методологических трудах.

Н.Е. Веракса определяет нормативную ситуацию как «стандартную ситуацию социального взаимодействия, в которой достаточно точно определены правила социального поведения» [Веракса, 2000, с. 84]. Человек, взаимодействуя с культурой, вступает в определенные отношения с правилом, позиционируемым ему культурой. Правила, которые предъявляются ребенку в нормативной ситуации, разнообразны и зависят прежде всего от возраста ребенка, что очевидно: для младшего школьника это один спектр правил, а для подростка – иной. Правила в нормативной ситуации ребенка 7–10 лет связаны с учебной деятельностью, которая оказывает определяющее значение для развития психики в указанном возрасте. Подросток же развивается прежде всего в социальной ситуации взаимодействия со сверстниками, поэтому нормативная ситуация и правила будут связаны с данной социальной ситуацией. В особый мир правил попадает и ребенок пяти-шестилетнего возраста в социальной ситуации взаимодействия со взрослыми в семье или в дошкольном учреждении. Эти правила, адресованные дошкольнику, образуют ту систему нормативных ситуаций, в которых дошкольник вступает во взаимодействие с культурой в качестве ее субъекта. Мы определяем субъекта культуры как человека, взаимодействующего с культурой, представленной системой нормативных ситуаций, сознательно отражающего их и проявляющего соответствие культурным нормам в своем поведении, общении, деятельности [Баянова, 2012]. По существу, попадая в любой культурный контекст, человек вступает во взаимодействие с правилом. При этом он проявляет соответствие или несоответствие правилу. Привычные выражения «культурный человек» или «некультурный человек» коннотируют именно соответствие или несоответствие человека предъявляемым культурой

правилам – его культурную конгруэнтность. В свою очередь, правила могут быть сгруппированы опосредованно культурному контексту [Мустафин].

Проблематика нормативного соответствия человека культурному контексту отражена в культурологических исследованиях и в работах в области западной кросскультурной психологии. Здесь мы имеем в виду работы Ховстеде [Hofstede], Кребера, Клакхона [Kroeber, Kluckhohn], Триандиса [Triandis, 1978] и др. О поведении в контексте культуры и возможных при этом стратегиях взаимодействия с культурным правилом отмечается в работах А.Г. Асмолова [Асмолов], М.С. Гусельцевой [Гусельцева], Н.Е. Вераксы, О.М. Дьяченко [Веракса, Дьяченко], Ю.М. Лотмана [Лотман] и др. В данном случае становится чрезвычайно важным изучение формирования механизмов взаимодействия человека с правилом в период детства. Чем более ребенок способен подчинить свое поведение культурным правилам, тем более конгруэнтным культуре он выступает в социальном взаимодействии. В раннем онтогенезе согласно положению Выготского о социальной ситуации развития основными субъектами взаимодействия в нормативной ситуации являются ребенок и взрослый, поэтому именно взрослый, транслирующий правила ребенку, может оценить степень конгруэнтности ребенка как субъекта культуры нормативной ситуации. В данном случае поведение ребенка как культурно-конгруэнтное оценивается с точки зрения соответствия культурным ожиданиям. *Культурная конгруэнтность – это показатель соответствия поведения ребенка правилам культуры как системы типичных для социальной ситуации развития в том или ином возрасте нормативных ситуаций.* Культурная конгруэнтность на ранних этапах онтогенеза, когда еще не сформирована рефлексия, определяется через оценку поведения взрослым, который тоже наряду с ребенком выступает в качестве субъекта социальной ситуации развития. Культурная конгруэнтность есть научный концепт, определяющий характеристику субъекта в его соответствии правилам в нормативной ситуации, типичным для социальной ситуации развития в определенном возрастном диапазоне. Культурная конгруэнтность является интегральным показателем соответствия поведения дошкольника правилам в нор-

мативной ситуации, при этом структурная организация нормативной ситуации зависит от возрастных особенностей социальной ситуации развития. В рамках исследований в области организационной психологии термин «культурная конгруэнтность» впервые был озвучен в качестве научной метафоры без исследования ее структуры в 1996 году учеными К. Невманом и С. Нолланом [Newman, Nollen].

Исходя из трактовки культуры как системы нормативных ситуаций схему взаимодействия дошкольника с правилом в данной ситуации можно представить так, как это показано на рис. 1.



Рис. 1. Модель взаимодействия дошкольника и правила в нормативной ситуации

В предлагаемой нами модели представлены два субъекта социальной ситуации развития ребенка в дошкольном возрасте – сам ребенок и взрослый. Такая структура социальной ситуации развития дошкольника не противоречит существующим теоретическим положениям, изложенным в трудах Л.С. Выготского, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина. Далее мы обращаемся к категории культуры и в соответствии с трактовкой ее как системы нормативных ситуаций рассматриваем и взрослого, и ребенка-дошкольника в соответствии с их задачами в рамках нормативной ситуации. Подчеркиваем, что исходной трактовкой культуры в настоящем исследовании является теория Н.Е. Вераксы о культуре

как системе нормативных ситуаций. В последующих эмпирических исследованиях данное толкование было уточнено с точки зрения уровней восприятия субъектом нормативной ситуации в работах А.К. Пащенко [Пащенко, 2010 а], рефлексии нормативной ситуации в экспериментах В.П. Ульяновой с делинквентными подростками [Ульянова], соотнесенности нормативной ситуации и учебной деятельности при изучении школьников подросткового возраста, осуществленных Н.А. Корзинкиной [Корзинкина], предметных действий детей раннего возраста в нормативной ситуации, изученных А.В. Ильиным [Ильин], в теоретико-методологических работах Л.Ф. Баяновой, связанных с определением категории «субъект культуры» [Баянова, 2012], отличной от известных определений субъекта деятельности, общения, познания и т. д.

Понятие нормативной ситуации в границах данного исследования целесообразно раскрыть дедуктивным путем, то есть определить, какое место нормативная ситуация занимает в пространстве активности субъекта. Раскрывая эту категорию более тщательно, важно так же отметить, что как и во всякой ситуации, в нормативной, в частности, происходит взаимодействие трех парадигм – субъекта, его цели и обстоятельств. Таким образом, нормативную ситуацию можно также определить «как сочетание факторов, условий, обстоятельств» с предусмотренными культурой нормативно заданными действиями, «в которых оказался конкретный субъект и относительно которых он определил цель» [Веракса, 2000, с. 86].

Нормативная ситуация, являясь с одной стороны явлением цельным, имеет достаточно сложную структуру. В структуру нормативной ситуации входят следующие стороны: внешняя, внутренняя, объективная, субъективная (смысловая), эмоциональная (переживание), рефлексивная, преобразование [там же, с. 89]. Внешняя сторона представлена материальными компонентами нормативной ситуации, то есть ее свойствами или признаками, в то время как внутренняя сторона включает в себя предписанные способы действия или правила. Совокупность внешних и внутренних свойств составляет объективную сторону нормативной ситуации. В субъективную сторону включена группа свойств,

имеющая отношение к субъекту, вводящему определенную нормативную ситуацию в систему существующих норм. В сущности, это те цели или смыслы субъекта, «ради которых нормативная ситуация вводится в культуру» [там же, с. 88]. В субъективную сторону так же включены эмоциональные переживания субъекта относительно конкретной нормативной ситуации. Рефлексивная сторона заключается в том, что любая нормативная ситуация выступает как стимул для ее субъективной интерпретации. Преобразование нормативной ситуации отражает ее новизну, то есть образование новых свойств в сравнении с исходной.

Особенность структуры нормативной ситуации заключается в диалектическом противоречии между двумя возможными формами поведения субъекта, предусмотренными социальными нормами – природным, натуральным или непосредственным поведением и поведением культурным, преобразованным, ограниченным, социальным [там же, с. 90]. Действия субъекта в нормативной ситуации охарактеризованы наличием внутренней биологической напряженности, вытекающей из этого противоречия. На уровне нормативного пространства общества или культуры это противоречие сводится к доминированию нормативного культурного поведения, что, в свою очередь, приводит к обезличенности субъектов, участвующих в социальном взаимодействии.

В своих исследованиях А.Н. Леонтьев писал, что «ребенок в ходе своего развития активно проникает в окружающий его мир человеческих отношений, усваивая – первоначально в очень конкретной и действенной форме – обобщенные функции людей, общественно выработанные нормы и правила поведения...» [Леонтьев, 1995, с. 22] и несмотря на то, что природное начало ребенка анормативно, в ходе онтогенеза происходит приобщение его к культуре. Эльконин также отмечал, что ребенок на всем протяжении своего развития – существо социальное [Эльконин, 1989], и на этой почве по мере развития у дошкольника складывается внутренняя нормативная система, которая происходит через идентификацию правил, задаваемых взрослыми или скрытых в деятельности, о чем также рассуждает Л.И. Божович: «У дошкольников в практике их

повседневной жизни возникают требуемые привычки поведения и некоторое обобщенное значение многих этических норм, которое ориентирует их в том, что ... хорошо, и что ... плохо» [Божович, с. 85]. Соответствие правилам делает ребенка конгруэнтным системе нормативных ситуаций, то есть позволяет адекватным образом функционировать в культуре. При этом следует подчеркнуть особое значение в формировании культурной конгруэнтности дошкольника роли взрослого, который мало того, что транслирует ребенку правила, типичные для нормативных ситуаций в системе их взаимоотношений, да еще и определяет уровень соответствия. Именно транслирующий норму взрослый способен адекватно оценить старания ребенка в соблюдении правил этой нормы, поскольку степень вовлеченности самих взрослых в систему нормативных ситуаций данного общества может оказаться различной. К тому же, являясь безусловным авторитетом для ребенка, взрослый может способствовать даже непроизвольному, неосознанному соблюдению правил. Итак, одним из исходных положений, на основе которого мы строим модель взаимодействия ребенка и правила в нормативной ситуации, выступает исключительная роль взрослого, поскольку именно взрослый является ключевой единицей социальной ситуации дошкольника, что многократно подтверждено в трудах Л.С. Выготского [Выготский, 1996], Л.И. Божович [Божович], Д.Б. Эльконина [Эльконин, 1989], С.Л. Новоселовой [Новоселова], Е.В. Субботского [Субботский, 1983], Н.Н. Толстых [Толстых] и др.

При оценке ребенка как субъекта культуры необходимо обратиться к классическому положению теории Выготского о становлении психики в социальной ситуации развития. Не отождествляя понятия «социальная ситуация развития» и «нормативная ситуация», считаем необходимым подчеркнуть их тесную взаимосвязь. В российской психологии онтогенез психики рассматривается в социальной ситуации развития, имеющей исключительность и своеобразие в каждом конкретном возрастном периоде. «Социальная ситуация развития» – это ключевой термин в концепции Л.С. Выготского, он объясняет формирование детской психики влиянием культуры. Культура, переходя извне во

внутренний индивидуальный мир ребенка, наделяет его теми средствами, с помощью которых ребенок познает, чувствует, организует свое поведение. Культура транслируется в индивидуальное сознание в определенных условиях, которые Выготским и названы обобщенным понятием «социальная ситуация развития». Социальная ситуация в контексте культуры приобретает в данный возрастной период явный характер нормативности, поскольку культурная норма, позиционируемая правилом, является ядерным компонентом, организующим взаимодействие взрослого и ребенка.

Если исходить из того, что вводимое в ситуацию правило носит характер регламентирующего средства и, как следствие, – ограничения природной активности ребенка, то нормативная ситуация является культурным пространством, в котором ребенок присваивает правила данной культуры. Изначально натуральное индивидное поведение ребенка в социальной ситуации трансформируется в культурное. Н.Е. Веракса отмечает, что социальная норма фиксирует стандартную (нормативную) ситуацию, предполагающую два возможных способа поведения: индивидное, натуральное, животное, подчиненное природным желаниям, и поведение, построенное в интересах социума, культурное [Веракса, 2000]. И чем более ребенок способен преодолеть натуральный эгоцентризм, подчиняя свое поведение культурным стандартам, тем более конгруэнтным культуре он выступает в социальном взаимодействии.

По мере становления сознания дошкольника формируется готовность к соблюдению правил, то есть нормативная диспозиция. При этом в отличие от диспозиций, выделенных в свое время Олпортом, являющихся относительно устойчивыми чертами личности, нормативная диспозиция представляет собой предрасположенность к восприятию социальной ситуации и условий деятельности и к определенному поведению в этих условиях, что, в свою очередь, является следствием дифференциации правила в нормативной ситуации [Баянова, 2013]. А.К. Пащенко отмечает, что нормативное поведение обусловлено степенью осознанности нормы и направленности на внутреннюю или внешнюю стороны нормативной ситуации [Пащенко, 2012]. Автор при этом выделяет четыре

уровня поведения в нормативной ситуации, отличающиеся как по степени культурной конгруэнтности, так и по наличию нормативной диспозиции. На первом уровне, являющемся по существу натуральным поведением, названным в классификации А.К. Пащенко импульсивным уровнем, при предъявлении правила наблюдается произвольное поведение. На втором уровне субъект нормативной ситуации выстраивает свое поведение с учетом эмоционально привлекательных внешних факторов, имеющих в самой ситуации. Третий уровень – ролевой – характерен тем, что в ситуации предъявления культурного правила субъект проявляет устойчивые поведенческие паттерны, типичные для различных социальных, возрастных групп и ситуаций. При этом минимальные изменения в условиях нормативной ситуации затрудняют паттерновое поведение, клишированное правилом. Наконец, четвертый уровень поведения в нормативной ситуации, являющийся по своей сути нормативным, характеризуется целенаправленностью, осмысленностью, отрефлексированностью правила и условий нормативной ситуации [там же]. Прохождение пути от импульсивного к нормативному при формировании нормативной диспозиции обусловлено формированием произвольности. Об этом говорил А.Н. Леонтьев в своих многочисленных работах, посвященных области детской психологии, отмечая, что соблюдение правил предполагает умение сдерживать свои импульсивные двигательные реакции, умение контролировать свое поведение [Леонтьев, 1995]. Условия развития психики ребенка в процессе его социализации, так или иначе, предусматривают формирование в нем нормативного уровня поведения в нормативной ситуации.

Таким образом, можно заключить, что усвоение дошкольником правила в нормативной ситуации происходит по мере развития двух сложных психологических механизмов – культурной конгруэнтности и нормативной диспозиции, которые, в свою очередь, обусловлены особенностями социальной ситуации развития дошкольника. Развитие как культурной конгруэнтности дошкольника, так и нормативной диспозиции подвержено влиянию взрослого, однако последнее в большей степени обусловлено становлением сознания дошкольника. Это,

казалось бы, лежащее на поверхности умозаключение приводит нас к необходимости рассмотрения дошкольника как субъекта культуры, поскольку готовность соблюдения культурных норм становится осознанной ребенком, а следовательно, ребенок уже способен осуществлять выбор: соответствовать правилам или нет, а значит, выстраивать уже свою стратегию взаимодействия с правилом. Речь идет о потенциальной возможности взаимосвязи хода развития личностной и когнитивной сфер дошкольника, поскольку сознание в некотором роде обуславливает преимущественно через мышление вектор развития когнитивной сферы. Отсюда появляется интерес к изучению связи соответствия ребенка нормативной ситуации и логики его мышления. При этом, как показывают многочисленные исследования детского мышления, для дошкольного возраста особенно важной становится социализации в культуре, обеспечиваемая в значительной сфере когнитивными ресурсами – возможностями его мышления. С другой стороны, и само мышление формируется в определенных социальных условиях. Специфику возрастных особенностей дошкольника как субъекта нормативной ситуации подробно рассмотрим далее.

К сходным с тезисами Н.Е. Вераксы трактовкам культуры как системы нормативных ситуаций обращаются и в исследованиях зарубежных ученых в области психологии развития. Здесь имеются в виду работы Дж. Гольдштейна, М. Леопольда [Goldstein, Leopold], Д. Майерса [Myers], К. Невмана, С. Ноллен [Nevmann, Nollen] и др.

2.3. Концепция Н.Е. Вераксы о нормативной ситуации как о единице культуры

В теории Л.С. Выготского становление личности в онтогенезе означает ее развитие в культуре. Выготский пишет об этом так: «Мы склонны поставить знак равенства между личностью ребенка и его культурным развитием. Личность, таким образом, есть понятие социальное, оно охватывает надприродное, историческое в человеке. Оно неврожденно, но возникает в результате куль-

турного развития, личность поэтому есть понятие историческое» [Выготский, 1983, т. 3, с. 53]. Исходя из данной позиции Л.С. Выготского возникает вопрос о том, что понимать под культурой в психологическом смысле этого понятия.

В психологии общепринято рассматривать человека как биосоциальное существо, в котором есть и социальное, и природное начала. Эти две составляющие рассматриваются в оппозиционных отношениях. Диалектический анализ противопоставления природного и культурного в человеке, представленный в работе Н.Е. Веракса «Личность и культура: структурно-диалектический подход», позволяет выделить то опосредующее звено, в котором культурное и природное составляющие проявляются [Веракса, 2000]. Такой единицей психологического анализа, в котором человек предстает как биосоциальное существо, является социальная ситуация с заданным культурой правилом – *нормативная ситуация*. Именно в ее нормативности (общепринятости, ставшей нормой) проявляется культурное содержание ситуации. Культура предъявляет правило человеку, вступающему во взаимодействие с ней. Это весьма неоднозначный процесс, предполагающий особые отношения к правилу, когда человек либо принимает его, либо отвергает. Правило – это продукт культуры, оно социально, поскольку производится культурой исходя из целесообразности организации социальной жизни людей. Возникает вопрос: какое отношение к биологической составляющей личности имеет нормативная ситуация? Ответ на этот вопрос очевиден, поскольку норма ограничивает проявления натуральных импульсов в поведении человека. Н.Е. Веракса следующим образом анализирует отношение нормативной ситуации к натуральной составляющей личности: *«По своей структуре социальная норма фиксирует такую стандартную ситуацию, которая именно предполагает два возможных способа поведения: во-первых, поведение в интересах отдельного индивида, или поведение непосредственное, натуральное, животное, природное, побуждаемое его природными импульсами и желаниями, поведение эгоцентрическое; и, во-вторых, поведение ограниченное, преобразованное, построенное в интересах социума, или поведение куль-*

турное. Такая трактовка социальной нормы вскрывает ее внутреннюю диалектику. Тем самым подчеркивается ряд моментов.

Во-первых, если природное или биологическое начало в человеке не вступает в противоречие с социумом, то есть нет необходимости накладывать на него ограничения, то для таких ситуаций не нужны социальные нормы, и, более того, они вообще не являются ситуациями, входящими в пространство личностной активности, то есть составляющими культуру.

Во-вторых, становится понятно, откуда берется социальная норма: она рождается из столкновения непосредственных, натуральных, биологических, природных побуждений различных субъектов (точнее, из столкновения индивидуального поведения и видового). Другими словами, социальная норма исторически есть фиксация такой ситуации, в которой индивидуальное биологическое преобразуется в видовое биологическое как нормативное, культурное.

Поэтому социальная норма по своему историческому построению несет в себе внутреннюю биологическую напряженность, связанную с подчинением, ограничением индивидуального биологического: индивид имеет внутри себя природную тенденцию действовать естественно, но именно этот натуральный способ запрещается. Таким образом, любая нормативная ситуация, несущая в себе культурную норму (будь это правило поведения в общественном месте, математическая формула, музыкальное произведение и т. д.), имеет внутри себя энергетическую составляющую, выражающую напряженность природного начала в индивиде, которое этой культурной нормой и ограничено» [Веракса, 2008, с. 90].

Сами правила представляют собой предписания разного уровня – от простых запретов до этических инстанций. Так или иначе, ребенок, воспитываясь в определенных культурных условиях, вступает во взаимодействие с правилами культуры. Задача взрослых при этом сводится к трансляции правил культуры в сознание ребенка и, следовательно, формированию личности, адекватной нормам культуры.

Психология при исследовании ребенка в нормативной ситуации призвана выявить то, каким образом ребенок дифференцирует правило в ситуации, как он выстраивает свое отношение к нему, насколько у ребенка сформирована внутренняя установка (диспозиция) по отношению к предъявляемой норме. В концепции Н.Е. Вераксы обозначены теоретические основания, позволяющие ответить на данные вопросы.

Во-первых, следует обратить внимание на то, из каких структурных компонентов состоит нормативная ситуация. Н.Е. Веракса по этому поводу пишет, что «всякая нормативная ситуация включает в себя следующие структурные компоненты: материальные свойства (или признаки) ситуации и правила (или предписанные способы действия), то есть идеальные свойства (в терминологии Э.В. Ильенкова). Материальные и идеальные свойства нормативной ситуации представляют собой фактически ее внешние и внутренние свойства. Эти свойства можно назвать объективными свойствами ситуации» [Веракса Н.Е., Веракса А.Н., 2008, с. 87].

Исходя из анализа взаимодействия субъекта и культуры, становится возможным определение самого понятия «субъект культуры». В данном случае следует исходить из соотнесения двух психологических дефиниций – «субъект» и «культура». Так, общепризнанным в отечественной психологии является то, что субъект – это «всеохватывающее, наиболее широкое понятие человека, обобщенно раскрывающее неразрывно развивающееся единство, целостность всех его качеств: природных, социальных (social), общественных (societal), индивидуальных и т. д.» [Веракса, 2008, с. 22]. Субъектность человека в единстве всех указанных его проявлений обнаруживается в культурной ситуации, когда к его природному началу обращено правило как общепринятая норма культуры. Именно правило требует сознательного акта отражения, рефлексии и отношения как проявлений активности субъекта в нормативной ситуации. Одно из основных свойств субъекта, на которые указывает С.Л. Рубинштейн, – активность – в культуре теряет свою природную первозданность и становится обу-

славливаемой культурой, представленной системой нормативных ситуаций [Рубинштейн С.Л.].

Активность любого живого организма направлена прежде всего на адаптацию, связанную с ориентировочными действиями. Человеческая активность в данном случае не является исключением. Однако активность субъекта не индивидуальная и не натуральная, а выступает в единстве с его сознанием. Адаптация в данном случае предполагает не приспособление человека к натуральному пространству, а ориентировочную активность субъекта в культуре. Исходя из психологического анализа сущностей культуры и субъекта, становится очевидным определение субъекта культуры. Тогда, в контексте данного анализа, *субъект культуры – это человек, взаимодействующий с культурой как с системой нормативных ситуаций, сознательно отражающий их и проявляющий соответствие культурным нормам в своем поведении, общении, деятельности* [Баянова, 2012]. Гипертрофированно психологическая суть культуры выражается в социальных ситуациях жесткой нормативной регламентации (в армии, в авторитарном государстве и т. п.). Так или иначе, культурная ситуация создает условия контроля соответствия человека в проявлениях его активности в общении, деятельности и поведении культурному контексту, чем человек и предьявляет себя в качестве субъекта той культуры, с которой он вступает во взаимодействие. К примеру, если рассматривать гендерный аспект культурного соответствия, то становится очевидным, что культура вырабатывает достаточно четкие социальные правила, специфичные для женщин и мужчин. Эти правила выступают в качестве общепринятых норм и лишь в соответствии социальным ожиданиям в поведении, общении и деятельности субъект обнаруживает себя в качестве женщины или мужчины данной культуры. Если же субъект в проявлениях своей активности в поведении, общении и деятельности не соответствует нормативным ожиданиям, то возникают гендерные трансформации как следствия полоролевых конфликтов. Как правило, подобные явления происходят на фоне изменений самих культурных норм, лежащих в основе нормативных показателей женственности и мужественности. Так, общеизвестное явление жен-

ской эмансипации, возникшей на фоне социального феминистского движения в 60-е годы прошлого столетия, привнесло существенные изменения женской социальной роли, породившей трансформации в проявлениях субъектности женщины в обновляющихся культурных реалиях.

Субъект обнаруживает явные признаки культуры при переходе из одной нормативной ситуации в другую, особенно в случаях перехода в новую культуру с ранее неизвестными ему нормами. Известное противопоставление западной и восточной цивилизаций в основе своей также содержит сравнение принятых в этих культурах норм. Зачастую человек при переходе из западной цивилизации в восточную испытывает признаки социальной дезадаптации. Такое происходит и при обратном переходе. Трудности адаптации к иной культуре – это сложности взаимодействия с правилами, представляющими нормы культуры.

В связи с постановкой вопроса о субъекте культуры для психологии возникает очевидная задача исследования становления субъекта культуры в онтогенезе. Практическую значимость приобретают исследования, направленные на выявление психологии поведения ребенка в нормативной ситуации в раннем детстве, в дошкольном и младшем школьном возрасте, на изучение подростка как субъекта культуры со специфичным для данного возраста отношением к нормативной ситуации. Работы в данном направлении сегодня немногочисленны и связаны с выявлением психологических механизмов поведения ребенка в нормативной ситуации (Корзинкина Н.А. [Корзинкина], Пащенко А.К. [Пащенко, 2010 а], Ульянова В.П. [Ульянова] и др.). Следует отметить, что норма культуры выступает не как ценность, а как мера, определяющая общепринятый паттерн поведения в той или иной ситуации. Общепринятость в данном случае формируется конвенционально и, как правило, исходя из целесообразности вводимой нормы. Норма отлична от этической инстанции прежде всего тем, что она внесубъектна, а объективно задана и общепринята как составляющая культуры. С точки зрения этической инстанции ситуация выстраивается в шкалу «хорошо – плохо». Нормативная же ситуация оценивается с позиции того правила, которое в ней заложено, поэтому человек в нормативной ситуации либо

соответствует, либо не соответствует предъявленному правилу, образцу, имеющим статус общепризнанности – нормы.

Обсуждение проблемы субъекта культуры неминуемо ставит вопрос и о личности в культуре. Принципиальное отличие субъекта культуры и личности в культуре будет заключаться в привнесении личностью новой нормы в культуру. Личность выходит за границы субъектности, являясь источником динамики культуры, привнося в нее новую норму как продукт уникального личного творчества. Данный аспект отражен нами в работе, посвященной образу Гамлета у Л.С. Выготского [Баянова, 2011]. Культура адресована субъекту, который в своем соответствии культурным нормам обнаруживает себя в качестве субъекта данной культуры, а личность ее трансформирует. В этом смысле не всякий человек является субъектом культуры, а личностью в культуре – лишь единицы, способные занять позицию творца.

Итак, нормативная ситуация определяется Н.Е. Вераксой как «сочетание факторов, условий и обстоятельств, относительно которых социум предписывает субъекту определенные действия. Важны здесь два момента. Во-первых, мы видим, что такое определение нормативной ситуации связано с приписыванием нормативно заданных действий не самому субъекту, а объективным условиям, в которые субъект может попасть. Другими словами, нормативная ситуация относительно независима от субъекта. В этом случае система нормативных предписаний может быть отделена от субъекта и выступает как система знаний или культура. Во-вторых, нормативная ситуация, привязывая правила к атрибутам ситуации, все-таки обращает эти правила на субъект, вынуждая его действовать нормированным способом. Мы хотим подчеркнуть, что в нормативной ситуации нельзя быть пассивным. Именно поэтому нормативная ситуация есть пространство активности субъекта.

Тем самым пространство активности личности выступает как «совокупность типичных ситуаций с набором стандартных, предписанных нормами способов активности, или культура» [Веракса, 2008, с. 86].

ГЛАВА 3. Психология нормативной ситуации

3.1. Психологический анализ ситуации

В последние годы интерес к ситуационному подходу в психологии заметно усиливается: изучаются структура ситуации, ее динамика, ситуация в связи с пространством и временем и т. д. Существует общее мнение, что «субъективная представленность картины ситуации в индивидуальном сознании вызывает особый интерес психологов, так как непосредственно относится к предмету психологической науки» [Бурлачук, Михайлова, с. 5]. Однако нет единой теории, которая бы объясняла ситуацию с точки зрения ее соотнесенности с субъектом в их взаимодействии. Важным моментом для нашего исследования является сам ситуационный подход и составляющие его направления изучения, из которых исследователи выделяют следующие: «психологические особенности естественных ситуаций жизни человека во взаимосвязи ситуационных и личностных переменных; субъективные интерпретации ситуаций, их когнитивно-эмоциональные репрезентации в сознании человека; поведенческие стратегии и другие формы активности в рамках конкретных ситуаций» [Уланова, с. 5].

В зарубежной психологии подходы к изучению ситуации проводят по самым разным основаниям. Так, М. Аргайл, А. Фернхем и Дж. Грахам [Argyle, Furnham, Graham] выделяют следующий перечень подходов:

- измерительный подход, в котором измеряются различные факторы, компоненты, имеющие отношение к ситуации (атрибуты восприятия, время и типы реакций и т. п.);
- компонентный подход, выделяющий компоненты, единицы, элементы ситуации и их взаимовлияние и взаимосвязь;
- «средовой» подход, делающий акцент на физических параметрах ситуаций (например, особенности помещения, наличие шумового фона и т. д.);
- экологический подход, основанный на бихевиористских традициях, ориентированных на психологию поведения;

– этогенический подход, в котором ситуация оценивается «глазами ее субъекта», уделяется внимание анализу социальных эпизодов с их ролями и правилами;

– социальный подход, рассматривающий особые виды социального поведения и типы коммуникаций в ситуации.

Исследования, выполненные в рамках указанных подходов, рассматривают как само содержание ситуации, так и ее составляющие компоненты, особенности динамики и т. д. При этом проблема психологии ситуации имеет достаточно давнюю предысторию в зарубежной психологической науке. Начало обращения к ситуации как предмету психологического изучения восходит к исследованиям в рамках теории поля – к работам Курта Левина, который рассматривает поведение в соотнесенности личности и ситуации как функцию «жизненного пространства», в котором есть сам индивид и его представление об окружающей среде. Этот тезис Левина стал предпосылкой оценки поведения, где есть две детерминанты – ситуационная и диспозиционная. К 30-м годам американская социология и социальная психология широко обсуждали вопросы о детерминации поведения личности в ситуации. Интерес для нас представляет тот факт, что ученые специально изучали зависимость поведения детей, в частности – их честности, от ситуационных факторов. Под влиянием идей Левина получили широкое распространение эксперименты по изучению влияния ситуационных факторов на поведение человека, особенно в условиях воздействия референтной группы. В изучении ситуации особо популярными стали работы по так называемым канальным факторам, под которыми понимались два рода ситуационных факторов: во-первых, фасилитирующие влияния и, во-вторых, сдерживающие барьеры [Magnusson].

Наиболее известной работой по проблематике психологии ситуации является книга Л. Росса и Р. Нисбетта «Человек – ситуация» [Росс, Нисбетт]. Авторы предлагают в области психологии в качестве принципа интерпретации поведения рассматривать принцип ситуационизма. Л. Росс и Р. Нисбетт абсолюти-

зируют предмет изучения поведения, стремясь рассматривать поведение только в призме «человек-ситуация».

Основной теоретической проблемой в исследовании ситуации остается задача ее обоснованного и аргументированного определения. Определение ситуации было предпринято по линии различения двух понятий – ситуации и более широкого и общего – среды. Л. Николов предлагает четкие различия среды и ситуации, подчеркивая, что среда имеет объективный посыл, а ситуация – субъективный. Среда может быть с географической, социальной, макро и микросредой и т. п. Ситуация всегда соотнесена с субъектом, субъективна (это всегда «чья-то» ситуация). Среда в силу своей объективности отличается устойчивостью и длительностью во времени, стабильностью, а ситуация всегда реальна и кратковременна [Николов]. Объективная и субъективная характеристики ситуации анализируются Шибутани, который также отличает данные характеристики в связи с соотнесенностью с субъектом, называет ситуацией только то, что реально происходит с человеком, воспринимается им и оценивается. Автор предлагает определять ситуации в связи с субъективной значимостью события [Shibutani].

В 60-е годы в западной психологии возникло направление психологии среды, где ситуация стала рассматриваться в качестве одного из ключевых понятий. Баркер, основатель этого направления, называет его психологической экологией, или *environmental psychology* [Barker]. Ряд психологов считают, что ситуация лишь некий когнитивный конструкт, по отношению к которому предшествует событие. Исходя из логики событийной теории ситуации, сама личность опосредованно инициирует и событие, и ситуацию. Ситуация же и помещенное в нее событие как реальный конструкт содержат задачу, с которой взаимодействует субъект, или, по словам автора, «событие – это и есть нахождение в ситуации» [там же].

В отечественной психологии изучение ситуации как феномена социального бытия формировалось прежде всего в рамках социально-психологических исследований, где предметом изучения явилась «социальная ситуация» (Анцы-

ферова [Анцыферова], А.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова [Бурлачук, Коржова], Трифонова [Трифорова] и др.). В качестве психологической единицы ситуация в более широком смысле как «социальная ситуация развития» входит в объяснительные механизмы в отечественной детской психологии (Л.С. Выготский [Выготский, 1996], Л.И. Божович [Божович], Б.Д. Эльконин [Эльконин, 1999], Карабанова [Карабанова], В.Т. Кудрявцев [Кудрявцев], Поливанова [Поливанова], В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман [Слободчиков, Цукерман], Снежкова [Снежкова], Снетков [Снетков] и др.)

А.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова определяют ситуацию как «систему субъективных и объективных элементов, объединяющихся в деятельности субъекта. Объективные элементы охарактеризованы при описании предыдущего подхода к определению ситуации. К субъективным элементам относятся межличностные отношения, социально-психологический климат, групповые нормы, ценности, стереотипы сознания» [Бурлачук, Коржова, с. 50]. В уточнении дефиниции автор называет ситуацию «естественным сегментом социальной жизни, определяющимся вовлеченными в нее людьми, местом действия, сущностью деятельности и др.» [там же].

В.Н. Воронин и В.Н. Князев интерпретируют ситуацию как «когнитивный конструкт личности, отражающий часть объективной реальности, ограниченной в пространстве и времени, и имеющий определенный социальный контекст» [Воронин, Князев, с. 122]. Это определение подчеркивает значение связи социального и когнитивного в оценке психологии ситуации.

С.А. Трифонова предлагает определять ситуацию как «полимодальный субъективный образ актуального фрагмента окружающей действительности, который конструируется и репрезентируется самим субъектом» [Трифорова, с. 24]. Е.В. Рягузова так определяет само понятие ситуации: «Психологическая ситуация – это открытая система, поскольку на нее воздействуют группы детерминант; к ним относятся как минимум два системных образования: система личности и совокупность факторов психологической среды» [Рягузова, с. 56]. При анализе ситуации, по мнению Рягузовой, важно учитывать наличие бинар-

ных оппозиций: индивидуальность – социальность как базовая оппозиция, которая находит отражение во всех выделенных оппозициях; социальная нормированность – девиация; уникальность – универсальность; предсказуемость – непредсказуемость; одномерность – многомерность [там же]..

А.В. Филлипов и С.В. Ковалев отмечают, что «...одно из определений ситуации как молярного сложно организованного субъективного образа объективной действительности позволяет говорить о ситуации как об элементарной единице психического» [Филлипов, Ковалев]. Такое определение ситуации подчеркивает ее категориальное значение в психологии.

Р.Р. Попова определяет ситуацию через сопоставление понятий «ситуация» и «событие» и при этом отмечает, что «в понятии “ситуация” отражается все богатство взаимодействий субъекта и среды в течение времени существования ситуации, тогда как в понятии “событие” – значимость изменений, получаемых в результате этого взаимодействия. Поскольку изменения в ситуации – это изменение в составляющих ситуации (изменения в среде, в субъекте, во взаимодействии), то при наличии значимости этих изменений для субъекта они выступают как события. В связи с этим эти события можно рассматривать как структурные компоненты ситуации» [Попова, с. 222].

В.М. Снетков придерживается ситуационистской парадигмы и считает, что ситуация должна стать основной категорией и единицей познания жизни и развития человека [Снетков]. Для автора ситуация представляется как социально-психологическая система, которая функционирует как «динамическая и открытая система, неотъемлемым и смыслообразующим атрибутом внутреннего пространства которой является целостный человек. Структура каждой ситуации социально-психологической по своему содержанию, по мнению автора, включает в себя как минимум три элемента: 1) отдельный человек как объект и/или субъект взаимодействия; 2) пространство, в котором он осуществляет свое взаимодействие; 3) социальная организация как наличие и соблюдение законов, установленных норм и правил взаимодействия и поведения людей, что определяет целостность, пространственные и временные границы ситуации как соци-

ально-психологической системы» [Снетков, с. 54]. Не оставаясь в плену умо-зрительных и метафорических рассуждений относительно ситуации, Снетков предлагает оценивать с помощью шкальных критериев: сложности и простоты, стабильности и динамичности, закрытости и открытости, а также рациональности и иррациональности.

Важность роли ситуации и приоритетность в исследованиях взаимодействия человека и среды подчеркивается и социологами. Любая ситуация для социологии оценивается как «ситуация социальных отношений» [Сорокин]. Однако психология ситуации не является исключительной прерогативой исследования социологов и социальных психологов. Наиболее продуктивным в изучении ситуации явился когнитивный феноменологический подход, в котором ситуацию предлагается рассматривать не как автономную конструкцию, а соотнесенную с субъектом, спроецированную в его восприятии и оценке данность. Поведение определяется ситуацией, которая может быть описана объективно или по согласованному мнению нескольких наблюдателей в ее представленности субъекту в его переживании, как она существует для него [Водопьянова].

Помимо определения ситуации важными, на наш взгляд, факторами являются исследования структуры ситуации и классификация ситуаций. Структуру ситуации В. Дейк рассматривает как «модель ситуации», в основе которой лежат личностные знания носителей языка, содержащие их индивидуальный опыт, установки и намерения, эмоции и чувства. Он пишет, что «люди действуют не столько в реальном мире и говорят не столько о нем, сколько о субъективных моделях явлений и ситуаций действительности. Отсюда следует, что индивидуальные и групповые различия в обработке социальной информации могут быть объяснены на основе различий ситуационных моделей» [Дейк, с. 9]. Изучению структуры ситуации уделяется большое внимание в области когнитивной психологии, где ситуационную модель рассматривают как оперативный образ ситуации, когнитивную структуру и модель контекста и т. д. [Величковский], [Бурлачук, Михайлова], [Коржова]. Учитывая рациональную оценку человеком когнитивной ситуации, модели когнитивных исследований ситуаций

следует рассматривать как необходимую часть изучения ситуации. Именно в области когнитивной психологии выявлялись детерминанты поведения человека в ситуации.

К примеру, при изучении мотивации поведения Хекхаузен установил, что существует связь между тем, как человек анализирует ситуацию и как на нее реагирует. При этом создается, как пишет автор, «форма когнитивной репрезентации текущих событий. Так ситуация обретает смысл, который может оказывать мотивирующее воздействие на поведение. Иными словами, результаты когнитивного оценивания ситуации влияют на поведение» [Хекхаузен, с. 54].

В структурном анализе ситуации один из ведущих зарубежных социальных психологов М. Аргайл, изучая параметры ситуации, выделил следующие ее компоненты: 1) цели; 2) правила; 3) роли; 4) наборы элементарных действий; 5) последовательность поведенческих актов; 6) концепты-знания, необходимые для понимания ситуации; 7) физическая среда с ее пространственными и материальными параметрами; 8) язык; 9) трудности взаимодействия и навыки их преодоления [Аргайл]. Интерпретация предложенной Аргайлом схемы ситуации приводится С.А. Трифоновой, где автор приводит пояснение каждого из выделенных компонентов схемы следующим образом: «Цели участников и целевая структура ситуации означает, что индивид в ситуации имеет доминирующую цель, которой подчинены частные цели; они могут быть инструментальными, эго-потребностными и смешанными; *правила* участия в ситуации – это требования о желательном, дозволенном и недозволенном поведении, оформленные в виде убеждений, разделяемых участниками ситуации» [Трифопова, с. 10].

Важно заметить, что в качестве основного компонента ситуации выделяется такая единица, как «норма», что служит важнейшим теоретическим аргументом изучения нормативной ситуации. Существует определенная связь между правилом и целью в схеме Аргайла, поскольку достижение цели, очевидно, регулируется правилом. (Здесь уместно вспомнить известную поговорку: «Цель оправдывает средства». Данный нарратив, видимо, создан для случаев нарушения социально-одобряемых правил при достижении цели.) Социализация, по Ар-

гайлу, невозможна без учета соответствия субъекта правилам. Автор пишет, что «правила должны быть усвоены ... как часть социализации» [Аргайл, с. 182].

Исследователь Э. Гидденс так же, как и Аргайл, отмечает и эмпирически доказывает, что социальная жизнь подчинена правилам, применимым к действию или производству социальных практик [Giddens]. Исход поведения в ситуации может быть разным, поскольку выбор всегда остается за субъектом. В зависимости от отношения исхода ситуации в отношении к правилу поведение может быть одобряемым, порицаемым, санкционируемым и даже наказуемым. Нормы, регулирующие поведение человека в ситуации, являются, с одной стороны, продуктами культуры, с другой стороны, – механизмами, интегрирующими людей, идентифицирующих себя с данной культурой, в единую социальную общность. «Человек, – отмечает С.А. Трифонова, – конструирует ситуацию и участвует в ней на основе алгоритмов, принятых в культуре данного общества и конкретной микросреды. Совокупности правил образуют сложные нормо-ролевые модели, отражающие социальную действительность и регулирующие совместную деятельность людей. При этом правила задают варианты определенных альтернатив и устанавливают в обществе социальный порядок, поскольку члены общества разделяют общие ценности и нормы и исполняют ожидаемые от них роли» [Трифонова, с. 54]. Известный в психологии развития сложный конструкт, который мы называем «социальной ситуацией развития», на наш взгляд, также может рассматриваться как сложная нормо-ролевая модель.

Ситуация может оцениваться не только с позиции структурного анализа как состоящая из элементов, но и с точки зрения динамического функционирования. Тогда структура ситуации будет включать такие компоненты, как перцептивная организация средовых констелляций; идентификация их как интегративного образования; когнитивная проработка; оценивание субъективной ситуации; типизация на основе имеющегося опыта и знаний; принятие решения и выбор способа действия; реализация действия; обратная связь [Дейк]. Как мы уже отмечали выше, за субъектом остается право выбора паттерна поведения в той или иной ситуации, за которой всегда стоит культурное предписание –

норма. Помимо привычных ситуаций существует множество тех, исход событий в которых не очевиден для субъекта. Такие ситуации называют «эвентуальными», они устанавливают «не неизбежность определенных следствий, а лишь их возможность» [там же, с. 25]. Типичными же ситуации, а таковыми являются те ситуации, которые содержат культурные нормы, транслируемые детям при их ранней социализации, актуализируют типичный «действенный план». В случае типичных ситуаций, как правило, субъект либо удерживает правило, либо проявляет девиацию по отношению к нему.

Далее наше исследование теоретических предпосылок изучения ситуации как предмета психологического исследования коснулось проблематики классификаций ситуации. Стремясь к научной верификации в презентации результатов в исследованиях ситуации, ученые производят различные классификации как подходов к исследованию ситуации, так и самих ситуаций. Наиболее широкий диапазон классификаций предлагают исследователи Л.Ф. Бурлачук и Н.Б. Михайлова, где за основу классификации авторы берут так называемые шкалы:

- шкалу ситуаций в континууме «болезнь – здоровье»;
 - шкалу социального благополучия ситуаций;
 - шкалу простоты – сложности ситуаций в соотношении с индивидуальными возможностями человека;
 - шкалу новизны – известности ситуаций;
 - шкалу значимости – незначимости ситуации для жизни данного субъекта;
 - шкалу соответствия ситуации потребности самореализации субъекта;
 - шкалу стабильности – изменчивости ситуаций;
 - шкалу пространственной развертки ситуаций от непосредственного влияния на человека до пространственной удаленности и незначимости;
 - шкалу временной развертки ситуаций (прошлые, настоящие и будущие)
- [Бурлачук, Михайлова].

Классификация, основанная на взаимодействии субъекта с ситуацией, приводится Мишелом, где, по его мнению, данное взаимодействие может быть

двояким в зависимости от исхода – либо субъект способен поменять ее, либо ситуация производит трансформации. В таком ракурсе выделяют «ситуации сильные» и «слабые». О сильных ситуациях говорят как об обладающих «императивом власти» [Мишел, с. 34]. Исходя из данной классификации в зарубежной психологии велась дискуссия о том, что должно доминировать в психологии ситуации – параметры ситуации («ситуационисты») или личностные черты («персонологи»). К примеру, в отечественной психологии можно назвать ряд авторов, чьи работы посвящены оценке психологических параметров ситуации. К ним относятся работы Ф.Е. Василюка по исследованию переживания в критической ситуации [Василюк], А.О. Прохорова, М.Г. Юсупова по изучению психических состояний в экзаменационной ситуации [Прохоров, Юсупов], исследованию чрезвычайных ситуаций [Пуховский], по исследованию сверхординарных ситуаций [Магомед-Эминов].

Динамическая оценка ситуации предполагает оценку разных ее фаз, уровней, этапов, стадий и т. д. Так, Дж. Блок выделяет три уровня анализа ситуации в зависимости от ее интерпретации человеком [Block]. В основном здесь речь идет о когнитивной оценке ситуации. Так, начальная стадия связана с перцепцией ситуации и ее внешних атрибутов. Автор называет данную стадию физико-биологической. Следующая стадия – каноническая. Данная стадия является психологическим ядром ситуации, заключающем в себе правила, отношения, нормативно установленные ожидания. И наконец, третья стадия – функциональная. Это психологическая структура непосредственно воздействующей ситуации, сконцентрированная определенным человеком в определенный момент времени под критическим рассмотрением. Если каноническая ситуация представляет «контекст стимула», как он обычно понимается, как он «должен» регистрироваться или пониматься человеком, то функциональная ситуация представляет контекст стимула – как это действительно регистрируется и понимается человеком в связи с его особенностями [там же].

При оценке стадий развития ситуации в ее соотнесенности с субъектом, где можно говорить о субъективном конструировании ситуации на основе ее отражения, С.А. Трифонова различает следующие этапы:

1. Отражение отношения – эмоциональная реакция на увиденную ситуацию. На этом этапе производится первоначальная оценка ситуации, которая может определять все ее дальнейшее описание и определение.

2. Уровень «формального» отображения презентируемой реальности, на котором отражается и воспроизводится вербальная характеристика ситуации, задающихся извне.

3. Категоризация – выделение типа отражаемой области действительности (бытовая, семейная, общения и отношений, фантастическая...), отнесение данной ситуации к определенному классу подобных ситуаций или нахождение аналогии.

4. Ассимиляция – переработка новой информации, нового материала уже сложившимися схемами практической, перцептивной, мыслительной деятельности: происходит как бы деструктурирование исходного содержания стимульной ситуации и структурирование (установление внутреннего строения) нового целого в зависимости от знаний, личного опыта субъекта.

5. Уровень «смыслового» отображения ситуации – выражается в отображении и воспроизведении в речи не только внешнего, но и внутреннего планов ситуации, то есть раскрывается отношение к данному событию, определяется его значимость, осуществляется его субъективное определение, ситуация наделяется личностным смыслом. В результате трансформации содержания презентируемой ситуации (структурирования ситуации для себя и под себя и соответствующей дифференциации ее компонентов на главные и второстепенные, выхода за пределы представленного фрагмента действительности) у воспринимающего субъекта возникает субъективный образ реальности, то есть ситуация, которая определяет его поведение и обеспечивает ориентировку индивида в среде и регуляцию его активности» [Трифонова, с. 166–167].

Проведя психологический анализ определений ситуации, а также структурный анализ характеристик ее компонентов у разных авторов, мы не коснулись междисциплинарных работ. В частности, социологических исследований П.А. Сорокина, лингвистических исследований морфологии сказок В.Я. Проппа и т. д., поскольку это отдельный пласт культурологических знаний, обращение к которым требует более детального исследования за пределами предмета психологического изучения. Личность выступает прежде всего в контексте культуры, а не только референтной группы. Культура предполагает трансляцию норм, что составляет ее сущностную и бытийную природу. Идентификация субъекта в культуре происходит в связи с принятием им культурных норм, что, в свою очередь, определяет поведение человека в той или иной ситуации. Такие доводы нашли подтверждение в эмпирических исследованиях Г. Триандиса [Triandis, 1978; Triandis, 1989; Triandis, 1990], Г. Хофстеде [Hofstede], С. Хартера [Harter], Герцковича [Herskovits], Хобфелла [Hobfoll] и др. Существенные результаты в изучении ситуации дали эмпирические исследования в области кросскультурной психологии. Эти исследования, по выражению Л. Росса и Л.И. Ниссбета, «прорвали монолит культуры» [Росс, Ниссбет]. В них впервые в анализе стали обращать внимание на содержание в структуре ситуации таких элементов, как ценности и нормы. При предъявлении одних и тех же ситуационных задач испытуемым разных культур исследователи обнаруживали разные способы решений [Triandis, 1990]. Исследователи данного направления подчеркивают, что культуры и сходны, и различны между собой, что обуславливает, с одной стороны, возможность адаптации человека в иной культуре, с другой стороны, трудности этого процесса при встрече человека с иными нормами и ценностями в инокультурной среде. Культурные диспозиции влияют на способы взаимодействия человека и ситуации. Об этом утверждает Д. Берри и описывает четыре таких способа: интеграцию, ассимиляцию, разделение и маргинализацию [Berry]. Берри одним из первых исследователей обратился к изучению взаимосвязей между характерными чертами или ценностями людей, с одной стороны, и способами решения ситуаций, связанных с добыванием пищи и

приобретения богатства, – с другой стороны, в разных культурах. Эти исследования носили классический корреляционный характер. В данных работах показано то, как в зависимости от существующих культурных норм и установок человек конструирует ситуацию и реагирует на нее.

Для нас важен тезис о том, что человек, взаимодействующий с культурой, является активным субъектом. Прежде всего он вступает во взаимодействие с нормами, составляющими структурные элементы ситуации. Следовательно, человек не просто вступает в некоторое взаимодействие с культурой, он оказывается в нормативной ситуации. В качестве одного из важных для нашего эмпирического исследования теоретических аргументов мы считаем то, что структурный анализ ситуации выявляет наличие нормы в ней и разные поведенческие действия, являющиеся результатом когнитивного анализа субъекта.

3.2. Проблематика взаимодействия ребенка и правила в онтогенезе в исследованиях за рубежом

В последние годы появилось много работ зарубежных исследователей по результатам изучения взаимодействия ребенка и правила. Этот факт подтверждает актуальность психологического изучения поведения ребенка в ситуации с заданным правилом. Характер исследований показывает, что они направлены на узкий аспект конкретного сюжета правила. К примеру, либо это ситуации безопасного поведения, либо это ситуации поведения в игре и т. д.

Американские исследователи Н. Черняк и Т. Кушнир из Корнельского университета [Chernyak N., Kushnir, T., 2014] изучали то, чем определяется выбор нормативного поведения у детей дошкольного возраста. Авторы полагают, что выбор действия по правилу зависит от морального содержания правила. Их исследования подтверждают, что дети дошкольного возраста способны действовать не только подражая, но и анализируя оценку своего поведения с точки зрения резонанса на другого человека – моральность поступка. Авторы формулируют вывод о том, что дети уже в дошкольном возрасте способны на просо-

циальное поведение, даже если оно предполагает жертвенность и потери для самого ребенка.

В работах австралийских ученых М. Нильсена, Р. Капитани, Р. Элкинс [Nielsen M., Kapitanu R., Elkins R., 2015] из университета Квисленда приводятся результаты изучения ритуальных действий в передаче нормативного поведения ребенку. В данных исследованиях показано, что ритуальными действия становятся при условии выполнения ряда внешне имитированных поведенческих шагов ребенком. Внешняя имитация нормативного поведения в данном случае выступает в качестве адаптивного поведения ребенка.

Авторами был проведен ряд экспериментов. В эксперименте первом они выявили факт того, что дети дошкольного возраста всесторонне копируют действия окружающих, несмотря на явные сигналы восприятия в их причинно-следственной неэффективности. Исходя из результатов исследования первого эксперимента, авторы пришли к выводу, что дети внешне имитируют других даже в произвольных действиях, данная скопированная имитация схожа с социальным ритуалом ребенка и используется как часть процесса в достижении им результата.

Впоследствии в эксперименте втором исследователи определяют важный момент: дети в определенных нормативных условиях способны полностью перейти на ритуальность выполнения правила в соответствии с ожиданиями взрослых. Ритуальные действия дети исполняют даже в тех случаях, когда эти действия не имеют функционального смысла, представляются избыточными.

Указанные эксперименты, на наш взгляд, представляют интерес при исследовании взаимодействия ребенка и правила, поскольку в них обнаруживается важное обстоятельство – то, насколько велика роль подражания действиям взрослых, приобретающая ритуальность поведенческих действий.

Американские ученые Джордж Комстак, Эрика Шарпер [Comstock G., Scharrer E., 2007] одну из глав своей книги «СМИ и американский ребенок» посвящают рассмотрению вопроса обучения правилам и нормам через влияние средств массовой информации. В данной работе авторы рассматривают то, как

дети и подростки учатся нормам, правилам и ценностям в общественной среде. В указанной работе широко обсуждается тот факт, что в современном обществе большинство родителей делегируют передачу социальных правил и норм своим детям через призму средств массовой информации. Эти нормы и правила затрагивают не только моду, внешние показатели, но и манеру поведения, общения, выражение своей позиции и эмоций, взаимодействие с другими людьми. Авторы обсуждают как позитивные, так и негативные моменты этого влияния, теоретически обосновав роль средств массовой информации в социализации детей и подростков.

Группа американских ученых из университета Ньюкасла Эллен Йордан, Анджела Коуэн, Джейн Робертс [Jordan E., Cowan A., Roberts J., 1995] в своем исследовании анализируют взаимосвязь знаний правил ребенком с соответствующими дискурсивными стратегиями в детской борьбе за власть.

Исследователи дифференцируют правила, предъявляемые ребенку в нормативной ситуации развития. Существует, по мнению авторов, понятие «правило – следования», которое соответствует стадии детского развития и нравственного характера в их игре, а также существуют правила, которые являются следствием реакции противостояния ребенком введенных взрослым правил. Результаты, представленные в данном исследовании, определяют детей, которые стремятся осуществлять стратегическую власть над другими или сохранить свою автономию, где физическое насилие запрещено, это своеобразная реакция детей на введенное правило.

Э. Йордан, А. Коуэн, Дж. Робертс анализируют различие между насильственными и ненасильственными стратегиями детей в ответ на введенное правило: в рамках ненасильственных стратегий – между физическими и дискурсивными стратегиями, в рамках дискурсивных стратегий – между использованием правил и других стратегий, которые вытекают из социодраматических игр. Авторами было отмечено, что, хотя в социодраматических играх мощность достигается прежде всего путем проведения позиции власти в фантазии, прави-

ла в группе детей дошкольного возраста определяются как защита своего права и в качестве средства проявления своей власти.

Таким образом, американские ученые Э. Йордан, А. Коуэн, Дж. Робертс теоретически и эмпирически доказали феномен использования правил детьми для осуществления власти, которые находятся в более общей типологии стратегий поведения.

Группа исследователей Университета Гвельфофа из Канады Барбара А. Морронжиелло, Ребека Видифилд, Кимберли Монро, Даниэль Зиборски [Morrongiello B.A., Widdifield R., Munroe K., Zdzieborski D., 2014] рассматривают правила безопасности для детей, их последствия и травмы. Авторы полагают, что обучение правилам безопасности является обычной практикой для современных родителей. Однако большинство родителей, опасаясь последствий травматизации своих детей, вводят достаточно авторитарные методы обучения правилам, например усиленный надзор за детьми, тотальный контроль, правило запрещения доступа к определенным местам или предметам. При этом авторы подчеркивают и то обстоятельство, что поведение некоторых родителей при привитии правил своим детям отличается лояльностью и эффективностью. Родители обращаются к правилам безопасности как к профилактике травм и в основном в ответ на риск травматизма. Авторы отмечают, что существует связь между тем, как дети понимают правила безопасности, и знанием последствий риска травмы. Исследования указанных авторов показали, что правила безопасности больше актуальны для детей в старшей группе, чем в младшей группе. Только около половины правил ограничивают ребенка делать рискованные поступки, в то время как остальные правила поведения допускают риск при определенных обстоятельствах.

В исследовании ученых Патрисии Грок, Федерико Россано и Майкла Томаселло [Grocke P., Rossano F., Tomasello M.] из Департамента развивающей и сравнительной психологии, Института Макса Планка по эволюционной антропологии в немецком Лейпциге описывается изменение отношения детей до-

школьного возраста к представленным неравным ресурсам процессуальной справедливости, отмеченной в качестве социально-принятой нормы.

В игровой форме детям дошкольного возраста предлагалось «колесо фортуны» с тремя неравными пакетами вознаграждения. Половина группы играла со справедливым колесом, где каждый ребенок имел равные шансы получения каждого пакета вознаграждения, а другая половина сыграла с несправедливым, недобросовестным колесом.

Авторами было проанализировано взаимодействие в ситуации с измененными правилами процессуальной справедливости, отмеченной в качестве социально-принятой нормы, после чего было проведено интервьюирование с каждым ребенком. Существенным моментом в анализе результатов исследования явился тот факт, описывающий детей дошкольного возраста из группы с «недобросовестным колесом», которые изменяли или предлагали изменить правило в игре, так как были не согласны с несправедливой в сравнении с другими процедурой игры. В отличие от этого, дети, которые играли со «справедливым колесом», проявляли принятие и одобрение как самой процедуры игры, так и результата. В целом, авторами было обнаружено, что дети дошкольного возраста чувствительны не только к распределительной, но и процессуальной справедливости.

Исследователи из института психологии Высшего университета Китайской академии наук Ван Фэй, Ли Чжу, Кан Ши [Wang F., Zhu L., Shi K.] обсуждают в своей статье, как дети соотносят свои психические состояния и поведение в ситуации выполнения привычного правила. Авторы исследовали способность детей дошкольного и младшего школьного возраста координировать конкретные психические состояния с социальными нормами в области привычных правил, соотнесенных с принятыми в культуре обстоятельствами. Такие правила авторы называют «контекстуально-обычными». К примеру, контекстуально-обычным является такое правило: «еда запрещена в классе». В других же контекстах соответствующее правило может не регламентировать поведение ребенка, и следование правилу в подобном контексте будет являться предметом личного выбора субъекта ситуации. В исследовании в общей слож-

ности приняли участие 120 детей дошкольного и младшего школьного возрастов из детского сада и из начальной школы города Пекина. Для эксперимента были использованы контекстуально-обычные правила с вербальным сопровождением респондентами своих ответов.

Результаты показали, что способность взвешивать и координировать информацию о психических состояниях с пониманием норм зависит от возраста и от конкретного типа правила. Контекстуально-обычные правила, как показали результаты данных исследований, менее связаны с психическими состояниями, нежели моральные правила.

Исследователи Технологического университета Квисленда в Австралии в своем исследовании рассматривают детей в качестве субъектов производителей правил. Шарлотта Кобба-Мур в соавторстве со Сьюзан Дэнби и Энн Фаррелл [Cobb-Moore C., Danby S., Farrell A.] полагают, что дети в возрасте 4–6 лет, обучающиеся в подготовительном классе школы Австралии, способны не только использовать и следовать существующим правилам, но и устанавливать собственные правила.

Авторы в своем исследовании основываются на том, что маленькие дети участвуют в постоянном процессе переговоров и построения правил, используя эти правила как культурные ресурсы, чтобы управлять социальными взаимодействиями.

Исследование было проведено в подготовительной школе Австралии, в котором рассматривалась видеозапись эпизодов разговоров детей между собой. В процессе анализа видеоматериалов определились четыре типа интеракций, используемых детьми. Первый тип взаимодействия связан с тем, как дети распределяют игровое пространство, в этом взаимодействии возникает конкуренция за место и материалы (игрушки) и иные ресурсы в игровом пространстве. Второй тип детского взаимодействия связан с выработкой новых или использованием уже существующих правил для управления взаимодействием своих сверстников. Третий тип интеракций между детьми связан с использованием языка для регулирования действий сверстников. Четвертый тип интеракций

связан с созданием или использованием определенных категорий для контроля и участия в разворачивающемся взаимодействии. Несмотря на то, что основные правила взаимодействия между детьми были уже усвоены ими от взрослых, дети в реальном взаимодействии производили изменения этих правил и привнесение своих. Маленькие дети в процессе договоренностей выстраивают самостоятельно свой социальный порядок, опираясь на различные правила: на собственные правила и на правила, транслированные взрослыми. Этот факт подтверждает такую характеристику культуры, как динамичность, внутренний ресурс и готовность к изменению.

Ученые из Сингапура Венди В.Л. Гох, Сусанна Бэй, Вивиан Сюэ-Хуа Чен [Goh Wendy W.L., Bay S., Chen Hsueh-Hua V.] исследуют использование цифровых устройств детьми младшего школьного возраста в соответствии с правилами, которые устанавливают родители. Исследование было проведено на выборке 116 детей младшего школьного возраста. Дети были опрошены относительно доступа к цифровым устройствам. В анкетах были вопросы о том, стремятся ли дети получить разрешение от родителей на использование цифровых устройств, а также о родительских правилах в отношении их использования.

По результатам количественной и качественной обработки полученных данных был определен высокий доступ к домашнему компьютеру 96 % респондентов. Дети сообщили об использовании персональных компьютеров в основном для игр и для электронного обучения. Все опрошенные дети сообщили, что им разрешен свободный доступ к мобильным телефонам. Тем не менее только 57 % детей отметили то, что им разрешено пользоваться планшетными устройствами. Большинство детей ответили, что они спрашивали разрешение родителей на использование этих устройств. В данном случае, по мнению авторов, большее количество родительских установок об использовании компьютера детьми определяются следующими правилами: не играть в игры до завершения домашнего задания, отказ в доступе из-за проблем со здоровьем ребенка и т. д. Таким образом, исследователи из Сингапура Венди В.Л. Гох, Сусанна Бэй, Вивиан Сюэ-Хуа Чен определяют правила родителей на лимитированный

доступ цифровых ресурсов и гаджетов детьми младшего школьного возраста, связанных в основном с выполнением других правил учебы, заданий по дому, распорядка дня или ограничений по здоровью.

Исследование Чарльза В. Калиша, Шона М. Шиверика из Университета Висконсин-Мэдисон [Kalish C.W., Shiverick S.M.] касается роли норм и правил как источников мотивов поведения детей. Авторы выдвигают гипотезу о том, что деонтические отношения являются необходимым типом отношений в социализации детей. В ходе эксперимента было выявлено, как дети разных возрастов используют знания о деонтических отношениях для прогнозирования поведения людей. В эксперименте были использованы два типа правил – правила запрещающие и правила разрешающие. Оказалось, что разрешение и не разрешение по-разному влияют на выработку личностных диспозиций детей, на способность прогнозировать поведение другого во взаимодействии.

Группа ученых Эллен Маттис, Себастьян Сельге, Кристиан А. Клекнер [Matthies E., Selge S., Klöckner C.A.], представляющие Психологический институт Норвежского университета науки и технологии, Психологический институт Университета Отто фон Герике в Германии и Институт Джеймса Хуттона в Великобритании, исследовали влияние родителей на формирование конкретных экологических норм у детей. Авторы изучали формирование проэкологического поведения (на примере повторного использования бумаги и утилизации) у детей в возрасте 8–10 лет. Были исследованы 206 пар родитель – ребенок с помощью анкеты, составленной по ряду переменных, изучаемых в представлениях детей – осознание необходимости, осознание последствий, личная норма, субъективная норма, проэкологическое поведение. Исследование показало, что значимым при формировании проэкологического поведения является собственное поведение родителей.

Эллен Маттис, Себастьян Сельге, Кристиан А. Клекнер считают, что существует два наиболее часто используемых понятия нормы по отношению к проэкологическому поведению: *личная норма* и *субъективная норма*. Понятие личной нормы было определено авторами как «чувство личной моральной обя-

занности на основе собственных ценностей личности». Понятие субъективной нормы соотнесено с предполагаемыми ожиданиями значимых других (родителей, друзей), которые влияют на поведенческие намерения.

Таким образом, в соответствии с доминирующими теоретическими традициями в области проэкологического поведения есть два способа, как считают авторы, в которых нормы могут повлиять на индивидуальное поведение. Во-первых, существует прямое социальное влияние, которое индуцируется соответствующим поведением других, например субъективной нормы в теории планируемого поведения. Другой способ воздействия осуществляется с помощью личных норм. В отношении теорий нравственного развития далее различают «интроецированные» (то есть только поверхностно усвоили) и «интегрированные» личные нормы; при условии, что последние более глубоко интегрированы в систему ценностей человека и являются более актуальными для фактического поведения в большинстве поведенческих областей.

Американские исследователи Университета Центральной Флориды Юли К. Диксон, Лиза А. Эгендоерфер, Тэйлор Климентс [Dixon J.K., Egendoerfer L.A., Clements T.] анализируют традиционные и социальные нормы в связи с правилом «поднятой руки». Они провели исследование во втором классе американской школы с математическим уклоном. В целях изучения диалога внутри второго класса учащиеся всего класса приглашаются к участию в обсуждении математики, но при условии нового правила: не поднимать руки, перед тем как говорить. В данном исследовании описываются последствия этого изменения и введения нового правила в диалоге во втором классе с математическим уклоном.

Для целостного представления разработок в русле проблематики психологии взаимодействия ребенка с правилом в нормативной ситуации мы обратились к исследованиям более старшего возраста – подросткового. Принцип развития позволяет увидеть в сопоставительном ключе особенности того или иного возраста при сравнении с предшествующим или последующим возрастным этапом. В этом суть принципа развития, на котором основана методология ис-

следований в области детской психологии [Божович], [Венгер, Мухина], [Виленская], [Выготский, 1996], [Выготский, Лурия, 1993], [Запорожец], [Колосинский], [Леонтьев, 1965], [Люблинская], [Марцинковская], [Обухова], [Субботский, 2009], [Эльконин Б.Д.].

Проблема взаимодействия подростка с правилами за рубежом исследуется в самом широком диапазоне ситуаций. Анна Р. Урменета из Испании рассматривает вопрос влияния социальных норм и правил на детей и подростков в связи с развитием социально-логического мышления. Термин «социально-логическое мышление» практически не используется в тезаурусе российских текстов по психологии, чаще мы говорим о социальном интеллекте. Однако ввиду жанра нашей работы мы оставляем авторскую терминологию. В процессе своего реального функционирования в обществе культура, по мнению А.Р. Урменета, предстает как многогранная ценностно-нормативная система символов, знаний, идей, ценностей, норм, образцов, регулирующих поведение индивидов и социальных групп. Результаты ее исследования показывают, что у подростков существует социально-логическое мышление. Следовательно, можно смело утверждать, что дети имеют активный взгляд на социальный мир, что они думают, анализируют и создают свои гипотезы о том, как социальные институты и общество оценивают их действия и суждения. Из этого А.Р. Урменета делает вывод, что ребенок не может рассматриваться только в качестве пассивного объекта, нельзя недооценивать потенциал действий детей. Изначально несовершеннолетние дети не социальные существа. Они подстраиваются под нормы общества. Дети имеют свои собственные способы интерпретации норм, а эти правила активно влияют на их социальный мир. Детское социально-логическое мышление формируется в течение определенного социального контекста, где школа играет самую важную роль (Ana R. Urmeneta, 2014).

Исследователи из Франции Дж. Лакал, М. Орри, М.Р. Моро, А. Ревах-Леви посвятили свои работы изучению самоубийств и попыток самоубийств подростков и юношей. Данная проблема касается не только Франции и Европы, но и всех стран мира. Исследователи отмечают, что юношеский, а особенно

подростковый возраст являются всегда возрастом риска, так как психика подростка не сформирована до конца (по статистике во Франции самоубийство занимает второе место по количеству смертей в возрасте от 10 до 24 лет). Авторы провели обзор работ из разных концов мира, касающихся данной проблемы, и выявили ряд причин самоубийств, одна из которых, по мнению ученых, – «потеря чувства контроля над собой». Данная причина, как ни парадоксально это звучит, возникает вследствие чрезмерного внешнего контроля. Подросток вследствие внешнего контроля перестает ощущать свое участие в принятии решения, не влияет на ход своей жизни и в конце концов теряет субъектную активность и понимание смысла своего существования [J. Lachal, M. Orri, M.R. Moro, A. Revah-Levy].

Преподаватели Технологического университета г. Джохор-Бару (Малайзия) Ф.А. Джани, С.А. Камал, А.А. Азиз изучили влияние стиля воспитания подростков из мусульманских семей. Авторы уверены, что недостаточный уровень контроля родителей приводит к преступному поведению подростков и стиль воспитания напрямую связан с данным аспектом. Результаты исследования показали, что большинство родителей выбирают авторитарный стиль воспитания. Для малайзийских родителей важно, чтобы ребенок выполнял все требования и правила, которые приняты у них в семье. По результатам корреляционного анализа исследователями был сделан вывод, что авторитарный стиль воспитания в семье положительно влияет на успеваемость подростков [Faizah Bte Abdul Ghani, Suraya Lin b Abdullah Kamal, Azian bt Abd Aziz].

Американские психологи Д. Мюллинс и М. Тисак из университета Bowling Green State (г. Огайо) исследовали особенности правил в жизни подростка в приемных семьях. В статье было предложено разделить все имеющиеся правила на правила морали, традиционные правила (обыденное) и личные правила подростков, под которыми имеются в виду индивидуальные правила, создаваемые самими подростками. Одной из целей данного исследования было оценить насколько сильно различаются правила у детей и подростков, которые были приняты в приемную семью. В результате исследования был сделан вы-

вод, что правила, предъявляемые к подросткам в приемных семьях и в обычных семьях, существенно не отличаются. Однако была замечена особенность мышления: если обычные подростки больше рассуждали о нарушениях правил с точки зрения последующего наказания, то подростки из приемных семей оценивали правила с точки зрения их целесообразности и здравого смысла [David Mullins, Marie S. Tisak].

Другие американские авторы – Джен Джанг и Ричард Арвейб – изучают вопрос, а точнее, связь между нарушениями правил в подростковом возрасте и предпосылками предпринимательской деятельности. Предприниматели часто показывают такие качества, черты, как автономность, склонность к риску, игнорирование общепринятых правил, предприниматели не стремятся соответствовать нормативным ожиданиям группы. Поведение предпринимателей в отношении правил показывает, что они действуют вне логики «нарушение правила – наказание». Скорее, предпринимательское поведение предполагает логику «нарушение правила – создание нового правила». Исследователи уделяют большое внимание нахождению положительных эффектов нарушения правил (например, вызов общепринятым стандартам, преодоление устаревших норм для достижения большей эффективности). Основной вопрос, которым задаются исследователи: будет ли развиваться в будущем склонность к предпринимательству у подростков, нарушающих правила? Авторы опираются на теорию Уиллиса о несоответствии, неповторимости, нарушения предпологают позитивное развитие. Это подтверждается его исследованием, где он проверил такие черты личности, как «достижение» и «социальная активность», у 60 предпринимателей и 106 менеджеров крупных компаний. В предпринимательстве нарушение правил считается синонимом инноваций и творчества; эти характеристики необходимы, чтобы стать успешным предпринимателем. Как правило, в исследованиях вопрос нарушений правил молодежью описывается в негативном свете. Однако ученые замечают, что нарушения правил надо оценивать в соответствии с мотивом нарушения, тогда нарушения правил будут отражать

истинную независимость и самостоятельность человека от норм группы [Zhen Zhang, Richard D. Arveyb, 2009].

Ученые из Франции – О. Десрихарда, С. Рошеб, Л. Бегуес – попытались ответить на вопрос о том, почему подростки и юноши более склонны нарушать правила дорожного движения и как такое поведение связано с родительским контролем. В европейских странах дорожно-транспортные происшествия (ДТП) остаются крупнейшей причиной смертности среди молодежи от 14 до 25 лет. В большинстве случаев несчастные случаи происходят в ситуациях, когда были нарушены одно или несколько правил дорожного движения, чаще всего это превышение скорости или употребление спиртных напитков лиц, находящихся за рулем. Авторы хотят понять, почему молодые водители не подчиняются правилам дорожного движения. Ответ на данный вопрос важен для предотвращения несчастных случаев среди этой возрастной группы. В исследовании, представленном здесь, авторы сосредоточились на родительском контроле (надзоре). Исследователи приходят к выводу о том, что чем больше контроль родителей, тем больше ребенок склонен соблюдать правила. Результаты показали, что девушки данной возрастной группы более контролируемы родителями, и по сравнению с юношами нарушений правил дорожного движения у них значительно ниже [Olivier Desricharda, Sébastien Rochéb, Laurent Bègues].

Ряд авторов, а именно Дж. М. Зехе, К.Р. Колдера, Дж. П. Рида, У.Ф. Виекзорекб, Л.Д. Ленгуас, из университета города Вашингтон рассмотрели уровень социальной тревожности у подростков, которые употребляли спиртные напитки и курили сигареты. Нормы социальной практики отрицают употребление спиртных напитков и курение как факторы, ухудшающие здоровье человека. Однако сообщество подростков неоднозначно относится к подобным нормам, иногда одобряя курение и распитие спиртных напитков как проявления независимого поведения в данном возрасте. При этом для подростков более значимым становится мнение сверстников. Ученые заметили, что «правильные» подростки, которые не употребляли спиртные напитки и не курили, могут изменить свое поведение, чтобы добиться признания со стороны сверстников,

при этом у таких подростков будет снижаться социальная тревожность в группе. Однако в отсутствии окружения сверстников «правильные» подростки боятся негативных последствий нарушений правил, связанных с распитием спиртных напитков и курением [Jennifer M. Zehe, Craig R. Coldera, Jennifer P. Read, William F. Wieczorek, Liliana J. Lengua].

Описанная нами предыдущая ситуация подтверждается и авторами из университета датского города Оркус С. Педерсен, А. Гронходж и Д. Фогерсон, которые изучили связь между социальными нормами и выбором здоровой пищи в подростковом возрасте. Были опрошены 757 подростков, и результаты показали, что есть зависимость выбора пищи от влияния окружения подростков. Подросток, принимающий правило есть только здоровую пищу, признает, что в окружении друга, сверстника, который, в свою очередь, берет вредную для здоровья пищу, отходит от данной нормы и нарушает ее [Susanne Pedersen, Alice Gronhoj, John Thogerson].

Исследователи университета из Вирджинии (США) Л. Голберг-Луней, Э. Смит, П. Перрин совместно с коллегами из испанского университета в Аликанте М. Санчез-Сансегундо, Р. Феррер-Каскалес и Н. Албаладежо-Блазкуез рассмотрели вопрос употребления спиртных напитков в подростковом возрасте в Испании и влияние данного фактора на семейные отношения, общение и поведение подростков. Проблема остается актуальной по ряду причин: 1) в Испании считается нормой за обеденным столом вместе с семьей пить вино или пиво, но из-за легкой доступности подростки часто злоупотребляют спиртными напитками; 2) по статистике 40 % подростков от 13 до 17 лет в Испании распивают спиртные напитки в парках и скверах по выходным, и 20 %, находясь под воздействием алкоголя, вступают в конфликт с окружающими людьми. Исследования показывают, что только 25 % подростков 15–16 лет согласны отказаться от алкоголя полностью на срок до 12 месяцев.

При изучении влияния фактов употребления алкоголя подростками и качеством семейных отношений было установлено, что подростки, употребляющие алкоголь, лишены родительской поддержки, теплых и доверительных от-

ношений. Исследование показало, что подростки, чьи родители разрешали пить вино за семейным столом, впоследствии больше употребляли спиртные напитки. Правила, устанавливаемые родителями по запрету распития спиртных напитков подростками, претерпевают некоторые изменения по мере взросления детей: чем старше их ребенок, тем меньше осуждались факты употребления алкоголя подростками, то есть с возрастом идет тенденция снижения родительского контроля. При усвоении правил, запрещающих подросткам распитие спиртных напитков, подростки чаще обсуждают данную тему с матерями, нежели с отцами. При этом исследование показало, что влияние отца по привитию правил, запрещающих употребление спиртных напитков подростками, более эффективно в семье по сравнению с воспитательным влиянием матери. Установлена связь между употреблением алкоголя в семье и высокой вероятностью употребления спиртных напитков подростками. Особенно выражена данная связь, если спиртные напитки будут употреблять отцы подростков [Lisa D. Goldberg-Looney, Erin R. Smith, Paul B. Perrin Miriam Sánchez-SanSegundo, Rosario Ferrer-Cascales, Natalia Albaladejo-Blazquez, 2015].

Исследователи подчеркивают, что подростки из семей с низким экономическим статусом, обучающиеся «в специальных» школах и имеющие генетическую предрасположенность к алкоголю, находятся в группе риска.

Исследователи Т. Варнер, П. Гиордано, В. Маннинг и М. Лонгмора изучают влияние социальных норм на сексуальную активность в подростковом возрасте. Авторы полагают, что в современных условиях существенно изменились представления о границах дозволенного и недозволенного в культуре секса. Исследователи полагают, что усвоение норм сексуального поведения подростками основано на анализе поведения других, на подражании. Этот подход отражает приверженность авторов концепции социального научения А. Бандуры. Особенно значимым при формировании норм сексуального поведения подростков является влияние сверстников. Даже в ситуациях, связанных с групповым изнасилованием, как показывают исследования, подростки совершают преступление и ведут себя таким образом, исходя из группового конформизма,

желания соответствовать ожиданиям других, стремления показывать, что они часть этой группы. Поэтому формирование сексуального поведения подростков рассматривается исследователями в связи с социализацией в целом [Tara D. Warner, Peggy C. Giordano, Wendy D. Manning, Monica A. Longmore]. Результаты исследования американских авторов [Frisco, 2008, Kaestle and Halpern, 2007 and Meier] показали, что действительно есть связь между количеством половых связей подростков и социальным благополучием районов, где они живут, поскольку, как считают авторы, «соседство» влияет на принятие тех или иных правил и соблюдение норм.

Анализ публикаций зарубежных исследователей показывает, что культурное пространство психического развития ребенка сводится к субъективному освоению социальных норм и правил. Ребенок, находясь в нормативной ситуации, окружен многими требованиями, регламентом, предписаниями поведения. Следование требуемым нормам и правилам ребенком социально одобряется. Однако большинству детей становится сложным соответствовать социальным предписаниям в ситуации социокультурного взаимодействия. Это может привести к трансформации контекста культурного развития ребенка, в данном случае ребенок сам является субъектом создания новых норм и правил. Этому аспекту посвящен ряд проанализированных в данной статье зарубежных исследований.

Исследования в рамках проблемы взаимодействия ребенка и правила в зарубежной психологии тематически сопряжены с реальными ситуациями, в которых возникают трудности присвоения ребенком правил: моральные правила, экологические нормы, правила взаимодействия, правила безопасности, их последствия и травмы, «контекстуально-обычные правила».

В качестве специфики изучения взаимодействия ребенка и правила в зарубежной психологии следует отметить узкую конкретику работ, осуществляемых без ориентации на методологию культурной детерминации становления психики в онтогенезе, что, на наш взгляд, привносит существенные ограничения в интерпретационные возможности исследователя.

На сегодня в зарубежной психологии определен круг задач изучения психологии субъекта в нормативной ситуации. Эти задачи связаны с тем, как ребенок дифференцирует правило в предлагаемых условиях нормативной ситуации, как формируется диспозиция ребенка по отношению к соответствующим правилам и при помощи каких методов изучать поведение ребенка в нормативной ситуации.

Исследования взаимодействия субъекта и правила на более старшем возрастном диапазоне – в подростковом периоде развития – показывает, что изыскания проводятся исходя из социальной актуальности данной проблемы. Так, к примеру, большое число подростковых суицидов или статистика дорожно-транспортных происшествий, связанных с подростковым возрастом, являются поводом для психологического изучения данных социальных явлений с точки зрения нормативности поведения подростка в подобных ситуациях.

Исследования психологии подростка в связи с соответствием правилам в нормативной ситуации обнаруживают кросскультурные особенности данной проблемы. Если в европейских семьях чрезмерный контроль над поведением подростка является косвенной причиной потери смысла жизни и дальнейшего суицидального поведения, то в мусульманских семьях в Малайзии контроль родителей является предпосылкой успешности учебной деятельности подростка. Частое употребление вина за семейным столом в Испании приводит к условности границ правила, запрещающего распитие спиртных напитков подростками.

Отношение к нарушению правил подростками оценивается исследователями неоднозначно, поскольку в развитии предпринимательских способностей, как считает ряд авторов, необходимыми качествами являются игнорирование общепринятых норм и способность к нарушению правил. Это обстоятельство приводит авторов к выводу о том, что подростки с определенными склонностями к нарушению правил имеют бóльшие шансы к успеху в предпринимательской деятельности, нежели «правильные» подростки, безупречно следующие правилам.

Анализ публикаций зарубежных исследователей показывает, что, оказываясь в ситуации, в которой задан вполне определенный способ действия, подросток чаще, чем взрослый или ребенок младшего возраста, демонстрирует отклоняющиеся от нормы формы поведения, иными словами, нарушает социальную норму. Некоторые формы ненормативного поведения именно в подростковом возрасте приобретают устойчивый характер. Устойчивые поведенческие паттерны несоответствия нормам, возникающие в различных ситуациях, могут составлять основу типичного поведения подростков и служить предпосылкой асоциального поведения в будущем.

3.3. Эмпирические исследования контента нормативных ситуаций в дошкольном и младшем школьном возрасте

В эмпирическом исследовании нормативной ситуации, в которой ее субъектом является ребенок дошкольного возраста, нами выделены возможные правила, предъявляемые детям указанного возраста. Культурное пространство дошкольного детства включает правила, так или иначе образующие контент его социальной ситуации развития ребенка. Для дошкольника социальное взаимодействие ограничено определенным кругом людей, где приоритетными являются взрослые как основные источники усвоения детьми правил и сверстников, с которыми в игровой форме эти правила апробируются. Нами было проведено анкетирование 143 детей, 104 родителей и 47 воспитателей на предмет дифференциации правил.

Методика и процедура исследования

С целью изучения нормативного пространства культуры нами были разработаны анкеты с открытыми вопросами для родителей, детей дошкольного возраста и воспитателей ДОУ, являющихся субъектами социальной ситуации развития дошкольников. Ребенку в устной форме предъявлялось три вопроса: «Какие правила детям надо всегда соблюдать?»; «За какие правильные поступки обычно хвалят детей?»; «Какими поступками бывают недовольны взрослые?». Ответы на первый вопрос позволяют понять, какие правила выделяются

детьми в целом. Второй вопрос дает основание для выделения наиболее сформированных представлений. Иными словами, утверждая о том, что ребенка чаще всего хвалят за определенные поступки, можно заключить, что правила, лежащие в их основе, детьми чаще соблюдаются, чем нарушаются. Отвечая на третий вопрос, дети предъявляют ответы по наиболее часто нарушаемым правилам. Все ответы детей фиксировались экспериментатором в письменной форме отдельно для каждого ребенка.

Анкеты для взрослых, как для родителей, так и для воспитателей, представлялись в виде бланков для заполнения, в которых также фиксировались их ответы. Взрослым задавалось пять вопросов, направленных на выявление их представлений о соблюдении, соответствии и несоответствии детей требованиям норм, выраженных в правилах. К числу вопросов относятся следующие: «Какие правила в повседневной жизни Ваш ребенок соблюдает четко и самостоятельно?»; «О каких нормах приходится постоянно напоминать детям?»; «Каким нормам Вашему ребенку зачастую трудно бывает соответствовать?»; «За выполнение каких правил хвалите ребенка?»; «Несоблюдение каких правил порой приводит Вас к желанию наказать ребенка?». Первый вопрос направлен на выявление наиболее выделяемых и соблюдаемых правил. Последующие два вопроса дают основания для дифференциации правил, которые, говоря словами Л.С. Выготского, находятся в зонах актуального и ближайшего развития [Выготский, 1991]. Последние два вопроса отражают содержание таковых в анкете для детей.

Для выделения наиболее часто выделяемых правил и их группирования был проведен контент-анализ с привлечением частотного анализа с помощью программных средств компьютерной обработки данных – SPSS v20.0 и MS Excel.

Результаты и их обсуждение

На основании контент-анализа 415 ответов детей и 577 ответов взрослых (родителей и воспитателей) нами выделено семь групп правил: правила отношений со взрослыми; правила, обеспечивающие самоконтроль; правила дисциплины; правила гигиены; правила, поддерживающие познавательную актив-

ность; правила отношений с детьми (сверстниками) и правила безопасности. Данная классификация проводилась с привлечением метода частотного анализа. При этом утверждения в ответах объединялись в соответствии с выделенными нами классами правил. Так, в класс правил отношений со взрослыми мы объединили следующие утверждения: «слушаться взрослых», «здороваться со старшими», «помогать взрослым», «не врать взрослым», «не перебивать воспитателя», «уступать место взрослым». По такому же содержательному принципу были объединены ответы и других классов правил. Общий частотный анализ показал, что распределение ответов детей и взрослых при дифференциации правил в социальной ситуации их взаимодействия имеет различия (табл. 1).

Таблица 1

Частоты (в %) и ранги выборов правил в выборках

Классы правил	Дошкольники	Взрослые
Правила отношений со взрослыми	29,2 (I)	5,7 (IV)
Правила самоконтроля	19,0 (II)	21,3 (III)
Правила дисциплины	17,5 (III)	33,9 (I)
Правила гигиены	10,6 (IV)	29,8 (II)
Правила, поддерживающие познавательную активность	9,3 (V)	3,6 (VI)
Правила отношений с детьми	9,1 (VI)	4,3 (V)
Правила безопасности	5,0 (VII)	1,2 (VII)

Основаниями для классификации правил может послужить характер требований правил: положительные (разрешение) и отрицательные (запреты). Другим основанием может стать степень соблюдения правил детьми. С этих позиций правила могут быть очевидными выполняемыми (усвоенными), очевидны-

ми невыполняемыми, неочевидными и т. д. Большая часть выделенных детьми правил выражена в форме положительных утверждений (57 %). Остальные правила выражены в форме запретов. Взрослые также формулируют правила преимущественно в утвердительной форме (78 %). При дальнейшем анализе результатов анкетирования взрослых и дошкольников мы рассматривали и указанные основания, что отражено в табл. 2.

Таблица 2

**Распределение правил нормативной ситуации дошкольниками
и взрослыми по характеру утверждений**

Группа правил	Результаты анкетирования детей				Результаты анкетирования родителей									
	Количество ответов	Количество правил	+	–	Количество ответов				Количество правил				+	–
					А	Б	В	Сумма	А	Б	В	Сумма		
Отношения со взрослыми	121	11	7	4	12	18	3	33	4	5	1	10	10	1
Самоконтроль	79	26	12	14	36	52	35	123	4	10	10	24	15	8
Дисциплина	73	26	21	5	117	43	36	196	7	7	9	23	23	0
Гигиена	44	12	10	2	109	50	13	172	4	6	4	14	9	5
Познавательная активность	39	7	6	1	9	11	1	21	3	2	1	6	6	0
Отношения с детьми	38	8	3	5	3	10	12	25	2	7	5	14	9	5
Безопасность	21	14	1	13	2	1	4	7	1	1	2	4	2	2
Итого:	415	104	60	44	286	185	104	577	25	38	32	95	74	21

+ – выраженные в форме утверждения; – – выраженные в форме отрицания (запретов);
А – соблюдение; Б – необходимость напоминания; В – трудности соответствия

Дошкольники выделяют 11 правил, связанных с послушанием, уважением и помощью взрослым. Примечательно, что родители также выделяют 11 правил этой группы, из которых только 2 правила не встречаются в ответах детей («слушать» и «не перебивать»), то есть 10 % группы правил взаимоотношения со взрослыми не соблюдаются детьми, по мнению родителей. Это же подтверждается при анализе ответов, затрагивающих похвалу и порицание. Группа правил отношений со взрослыми имеет самый высокий показатель частоты встречаемости как у детей, так и у родителей.

Правила, обеспечивающие самоконтроль и дисциплинированность, также очевидны для детей (79 и 73 ответа соответственно), при этом как дети, так и родители выделяют примерно одинаковое количество правил (26 и 24 правила группы самоконтроля и 26 и 23 правила группы дисциплины). Из всего числа несоблюдаемых детьми правил, выделенных родителями (32), правила самоконтроля и дисциплины не соблюдаются чаще других (31 и 28 %). Из числа всех правил группы «самоконтроль» не соблюдаются 41 %, а в группе «дисциплина» – 39 %.

В ответах как детей, так и родителей правила безопасности (самосохранение, возможность надзора) выражены меньше остальных (21 ответ детей и 7 ответов родителей). Из числа несоблюдаемых правил эта группа, наряду с правилами отношений со взрослыми и правилами, поддерживающими познавательную активность, соблюдается детьми в большей степени (6 % по отношению к всем выделенным несоблюдаемым правилам и 50 % по отношению к выделенным правилам группы «безопасность»). Однако, судя по количеству ответов, эта группа не может быть идентифицирована как полностью усвоенная детьми.

Анализ показателей оценки соблюдения или несоблюдения детьми правил показывает, что взрослые (и родители, и воспитатели) в наименьшей степени отмечают соблюдение или несоблюдение правил групп «безопасность» и «отношения с детьми». Дети также не оценивают правила группы «безопасность». Что касается правил отношений с детьми, то похвала ими практически не оценивается (4 % ответов респондентов), а порицание хоть и слабо, но отмечается (12 % ответов).

Анализ ответов детей, родителей и воспитателей, являющихся субъектами социальной ситуации развития дошкольников, показывает возможность научной рефлексии взаимодействия ребенка с культурой как системой нормативных ситуаций. При этом типология правил, представленных в ответах детей и взрослых, обозначает необходимость исследования индивидуальных показателей уровня усвоения нормативной ситуации в дошкольном возрасте. По сути, знание дошкольником существующих правил, типичных для нормативной ситуации культуры, в которой происходит социализация ребенка, является показателем его культурной конгруэнтности или соответствия культурному контексту. В данном случае конгруэнтность обозначает границы субъектности, поскольку личностная позиция, как отмечено в работе Л.Ф. Баяновой [Баянова, 2011], требует «выхода» за пределы культурного пространства и созидания новой нормы.

Для сравнения приведем результаты исследования младших школьников. Сравнительный анализ позволяет увидеть динамику становления нормативного контекста, тех правил, с которыми взаимодействуют дети дошкольного и младшего школьного возрастов.

С целью изучения нормативной ситуации младшего школьника нами были разработаны опросники для учащихся младших классов, их родителей, учителей начальной школы, являющихся субъектами социальной ситуации развития младших школьников. В исследовании приняли участие 437 учащихся младших классов (2–4 классы), 26 учителей начальных классов, 324 родителя учащихся младших классов.

Учащимся предлагалось ответить на пять следующих заданий, сформулированных в виде незаконченных предложений, которые предлагалось завершить: «Мои родители радуются, если я...», «Обычно мама следит за тем, чтобы я не...», «Каждый день мне обязательно надо...», «И в школе, и дома, и на улице взрослые могут поругать, если я...», «Если я хочу быть послушным учеником, то я...». Первый и пятый вопросы дают основание для выделения наиболее сформированных представлений о правилах. Мнение о том, что ребенка похвалят или наградят за хороший поступок, дает возможность полагать, что эти

правила ребенок будет скорее охотно выполнять, чем отвергать. Второй и четвертый вопросы указывают на понимание детьми отрицательных поступков, которые не одобряются их родителями. Отвечая на эти вопросы, дети сообщали ответы по наиболее часто нарушаемым правилам. Все ответы детей фиксировались ими самостоятельно под наблюдением экспериментатора в письменной форме, отдельной для каждого ребенка.

Опросники для родителей предъявлялись в виде бланков для заполнения, в которых также фиксировались ответы на незаконченные предложения. Родителям задавались пять вопросов, направленных на выявление их представлений о соблюдении, соответствии и несоответствии детей требованиям норм, выраженных в правилах. Вопросы были следующего содержания: «Считаю, что каждый ребенок в этом возрасте должен...», «Я ругаю ребенка, если он в гостях или на улице...», «Когда меня нет дома, мой ребенок...», «Дома я обычно требую от ребенка, чтобы он...», «Самые частые требования, обращенные к ребенку, – это...». Первый и пятый вопросы направлены на выявление наиболее выделяемых и соблюдаемых правил. Третий и четвертый вопросы дают основание для дифференциации правил, находящихся в зонах актуального и ближайшего развития. Второй вопрос отражает содержание таковых в анкете для учащихся младших классов.

Опросники для педагогов предъявлялись в виде бланков для заполнения, в которых также фиксировались ответы на незаконченные предложения. Предложения были следующими: «Самые частые требования, обращенные к ребенку, – это...», «Учитель может наказать ребенка, если он...», «Для детей трудно соблюдать правила, касающиеся...», «Как правило, к концу начальной школы все дети соответствуют правилам, касающимся...», «Учитель бывает удовлетворен своей работой, если дети соблюдают...». Данные вопросы раскрывают ту же суть, что и вопросы для родителей.

Для выявления наиболее часто выделяемых правил и их группирования был проведен контент-анализ с привлечением частотного анализа с помощью программных средств компьютерной обработки данных SPSS v20.0 и MS Excel.

Результаты и их обсуждение

На основании контент-анализа 2 503 ответов учащихся 2–4-х классов, 2 599 ответов родителей учащихся 2–4-х классов и 73 ответов учителей начальной школы методом частотного анализа нами были выделены 7 групп правил: правила отношений со взрослыми, правила дисциплины, правила по успешному усвоению учебной деятельности, правила, обеспечивающие самоконтроль (самостоятельность), правила самообслуживания, правила гигиены, правила соблюдения распорядка (организации во времени). Данная классификация проводилась с привлечением метода частотного анализа. При этом утверждения в ответах объединялись в соответствии с выделенными нами классами правил. Так, в класс правил по успешному усвоению школьной программы мы объединили следующие утверждения: «получать хорошие оценки», «получать пятерки», «успевать в школе», «хорошо учиться», «отвечаю на уроке правильно», «красиво делать уроки», «хорошо читать», «не ошибаться, делая уроки», «не забывать делать уроки». По такому же содержательному принципу были объединены ответы и других классов правил. Общий частотный анализ показал, что распределение ответов детей и взрослых при дифференциации правил в социальной ситуации их взаимодействия имеет различия (табл. 3).

Таблица 3

Частоты (в %) и ранги выбора правил в выборках

Классы правил	Школьники	Взрослые
Правила соблюдения распорядка	19,3 (I)	11,1 (III)
Правила, обеспечивающие самоконтроль	19, 3 (II)	20,4 (II)
Правила по успешному усвоению учебной деятельности	18,3 (III)	9,8 (V)
Правила дисциплины	16,1 (IV)	33,2 (I)
Правила самообслуживания	11,8 (V)	6,8 (VII)
Правила гигиены	9,7 (VI)	7,7 (VI)
Правила отношений со взрослыми	8, 6 (VII)	11,1 (IV)

Поскольку существуют результаты аналогичного исследования содержания нормативной ситуации дошкольников, мы обратились к анализу различий правил, обращенных к детям младшего школьного и дошкольного возрастов.

На основании контент-анализа 415 ответов детей и 577 ответов взрослых (родителей и воспитателей) Т.Р. Мустафиным было выделено 7 групп правил [Мустафин]. Нами также было выделено 7 групп правил, однако содержательная составляющая их иная, чем у выборки дошкольников. Рассмотрим группы правил подробнее. Среди дошкольников эти группы раскрывают правила отношений со взрослыми; правила, обеспечивающие самоконтроль, правила дисциплины; правила гигиены; правила, поддерживающие познавательную активность; правила отношений с детьми (сверстниками); правила безопасности. Данная классификация, как и классификация, разработанная нами, проводилась методом частотного анализа. Относительно младших школьников группы правил отношений со взрослыми; правила, обеспечивающие самоконтроль, правила дисциплины; правила гигиены (4 группы правил) схожи с результатами эмпирического исследования дошкольников. Однако группа правил, адресованных младшим школьникам и связанных с усвоением учебной деятельности, самообслуживанием, соблюдением распорядка, является отличной от правил дошкольников. Правила в дошкольном возрасте, отличающиеся от правил младших школьников, следующие: правила, поддерживающие познавательную активность; правила отношений с детьми (со сверстниками); правила безопасности.

Если сравнивать ранговые позиции по частоте выборов того или иного правила, то результаты также отличаются. Для выборки дошкольников степень важности правил распределилась следующим образом:

- 1) правила отношений со взрослыми;
- 2) правила самоконтроля;
- 3) правила дисциплины;
- 4) правила гигиены;
- 5) правила, поддерживающие познавательную активность;
- 6) правила отношений с детьми;
- 7) правила безопасности.

Среди младших школьников иерархия правил строилась иным образом:

- 1) правила дисциплины;
- 2) правила, обеспечивающие самоконтроль;
- 3) правила соблюдения распорядка;
- 4) правила отношений со взрослыми;
- 5) правила по успешному усвоению учебной деятельности;
- 6) правила гигиены;
- 7) правила самообслуживания.

Правила в выборке дошкольников, поддерживающие познавательную активность, в младшем школьном возрасте не обнаружены, при этом у младших школьников есть правила по успешному усвоению учебной деятельности. Это происходит потому, что учебная деятельность становится ведущей в младшем школьном возрасте. А необходимость успешно усвоить школьную программу ведет к повышению уровня дисциплины, самоконтроля и соблюдения распорядка. Правила дисциплины, правила, обеспечивающие самоконтроль, и правила соблюдения распорядка логично стоят в приоритете правил младших школьников, так как эта группа правил является следствием новообразований младших школьников, которыми являются: произвольность психических процессов, внутренний план действий, самоконтроль и рефлексия. Н.Ф. Талызиной, Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым достаточно подробно освещены новообразования младших школьников [Возрастные возможности усвоения знаний], [Талызина], [Эльконин, 1989]. В контексте нашего эмпирического исследования нормативной ситуации младших школьников мы предприняли попытку привести в соответствие выявленные нами группы правил с появившимися у младшего школьника новообразованиями в связи с ведущей деятельностью, каковой является учебная. Группа правил, обеспечивающих самоконтроль, тесно связана с произвольностью психических процессов у младшего школьника. В этом возрасте центром психического развития ребенка становится формирование произвольности всех психических процессов (памяти, внимания, мышления, организации деятельности), их интеллектуализация, внутреннее опосредо-

вание происходят благодаря первичному усвоению системы понятий. Произвольность проявляется в умении сознательно ставить цели, искать и находить средства их достижения, преодолевать трудности и препятствия, при этом на протяжении всего младшего школьного возраста ребенок учится управлять своим поведением, психическими процессами, ведь требования к ней с первых дней пребывания в школе предусматривают достаточно высокий уровень произвольности.

Правила соблюдения распорядка, связанные с организацией деятельности ребенка во времени, со способностью прогнозировать и предвосхищать события, вытекают из внутреннего плана действий (интеллектуальное новообразование). Это внутреннее действие, которое помогает ребенку успешно контролировать ход решения задачи, поскольку позволяет предусмотреть возможные «шаги» при решении задачи, сопоставить разные варианты решения. Развитие внутреннего плана действий дает возможность решать задачу в «уме», во внутреннем плане, предвидеть возможные промежуточные результаты и сопоставлять действия с условиями задачи и конечной целью решения, обеспечивает способность ориентироваться в условиях задачи, выделять среди них наиболее существенные, планировать ход решения, сравнивать, предусматривать и оценивать возможные варианты решения, ориентируясь на разные условия задачи [Баянова, 2001]. Предпосылки формирования способности к предвосхищению, как отмечает И.Б. Шиян, начинают развиваться уже у дошкольников, однако как сформированный конструкт возможностей психики в виде внутреннего плана действия способность планирования появляется лишь к завершению младшего школьного возраста [Шиян, 2012].

Правила дисциплины являются следствием развития самоконтроля и рефлексии в младшем школьном возрасте. Наряду с усвоением содержания научных понятий ребенок овладевает способами организации нового для нее вида деятельности – учения. Планирование, контроль, самооценка приобретают другой смысл, ибо действие в системе научных понятий предполагает четкое выделение взаимосвязанных этапов [Баянова, 2001] .

В совокупности правила, регламентирующие поведение, деятельность и общение младшего школьника, связаны с формированием психологических новообразований данного возраста. Обнаруженные нами правила и их классификация соотнесены с общими тенденциями развития младшего школьника как субъекта нормативной ситуации в контексте учебной деятельности, выступающей в качестве ведущей. Система нормативных ситуаций опосредованно формирует психику ребенка, что, по словам А.Г. Асмолова, всегда является процессом становления личности в культуре [Асмолов, 2002].

3.4. Психология взаимодействия дошкольника с правилом в нормативной ситуации: восприятие, установка и поведение

Психологический анализ уровней взаимодействия ребенка с правилом предусматривает ряд важных моментов, касающихся как восприятия ситуации, различения ребенком правила, так и регуляции поведения в соответствии с правилом. В данном случае то, как ребенок различает само правило в ситуации – дифференциация правила в нормативной ситуации – отражает **перцептивный уровень** взаимодействия субъекта с культурной нормой. В исследовании, посвященном дифференциации правила в нормативной ситуации, мы обнаружили, что процесс дифференциации правила, безусловно, связан, с одной стороны, с апперцепцией – вспоминанием правила, с которым ребенка знакомили взрослые в социальной ситуации, с другой, – с атрибуцией, приписыванием правила объектам заданной ситуации. Ребенок в нормативной ситуации либо различает правило, обнаруживая его, либо не дифференцирует его.

Слово дифференциация происходит от латинского *differentia* и означает «различие». В русском языке под дифференциацией принято понимать выделение частного из общей совокупности по некоторым признакам. Изучение дифференциации правила в нормативной ситуации велось на основе использования сюжетов с ситуациями, типичными для дошкольника. При выборе сюжетов мы опирались на предложенную Н.Е. Вераксой классификацию нормативных ситу-

аций, в которых субъектом взаимодействия является старший дошкольник. В данной классификации выделяют три типа ситуаций: нормативные ситуации, содержащие правила, направленные на самого себя; нормативные ситуации, содержащие правила взаимодействия ребенка с вещами; нормативные ситуации, содержащие правила взаимодействия ребенка с окружающими людьми. Разработанные нами сюжеты ситуаций нашли подтверждение у экспертов, в качестве которых выступили воспитатели дошкольных образовательных учреждений.

Эмпирическое исследование выстраивалось следующим образом: ребенку последовательно предлагалось 10 серий картинок. Из них первая, вторая и четвертая иллюстрируют сюжет ситуации. Третья карточка представляет собой чистый лист. По замыслу методики на третьей картинке должен быть запечатлен фрагмент сюжета, где персонаж должен действовать в соответствии с правилом в сюжетной линии типичной для старшего дошкольного возраста ситуации. Картинки каждой серии выкладываются перед ребенком на стол одновременно в ряд, зачитывается инструкция.

Инструкция, предлагаемая ребенку, звучит следующим образом: «Перед тобой четыре карточки. На них изображена история, приключившаяся с человеком. Но одна карточка пустая. Ты должен подумать и сказать, что должно быть нарисовано на этой белой карточке».

Пример предлагаемых сюжетов: 1. Мальчик пошел гулять в сад. 2. Он увидел на земле красивые сладкие яблоки. 3. Что было дальше? 4. А теперь он ест сладкое яблоко. Предполагается, что ребенок, способный к дифференциации правила в ситуации, выделяет его в сюжетной линии предлагаемой содержательной серии картинок. В данном случае он говорит, что на карточке № 3 мальчик моет яблоко. В проведенных ранее исследованиях по контент-анализу нормативных ситуаций детей старшего дошкольного возраста было обнаружено, что правила гигиены занимают достаточно большой процент в общем диапазоне правил, с которыми сталкиваются дети данного возраста. Впоследствии данное исследование было продолжено при конструировании методики на

определение способности ребенка дифференцировать правило в нормативной ситуации [Баянова, 2016].

Процесс социализации ребенка сводится к развитию его личности в определенных культурных условиях, которые предполагают присвоение ребенком правил, транслируемых в нормативной ситуации. С одной стороны, ребенок в силу субъективных факторов воспитательных условий может знать правило и видеть его как обобщенный паттерн своего поведения в нормативной ситуации, с другой стороны, может и не знать правила. Во втором случае становится невозможной дифференциация правила в нормативной ситуации, что проявляется в культурном несоответствии или отсутствии культурной конгруэнтности ребенка в нормативной ситуации. Следовательно, за невыполнением ребенком правила следует предполагать не столько нежелание следовать условиям нормативной ситуации, сколько неспособность дифференцировать правило в ней. Тогда становится очевидной необходимость диагностики дифференцирования правила в нормативной ситуации как предпосылка создания оптимальных условий для социализации ребенка в культурной среде.

При оптимальной дифференциации правила важно то, как человек, оказываясь в определенных обстоятельствах, интерпретирует их в зависимости от предписываемых данным обстоятельствам правил. Это означает, что «человек должен постоянно давать ответы на вопросы: что и как делать можно в данных внешних обстоятельствах, а что делать нельзя, то есть он должен постоянно заниматься рефлексией. Рефлексивность есть главное свойство нормативного (культурного) поведения» [Веракса, 2000, с. 88]. Следовательно, помимо перцептивного уровня есть **рефлексивный уровень** взаимодействия субъекта с правилом в нормативной ситуации. Рефлексия является предпосылкой диспозиции личности по отношению к правилу. Диспозиция личности – готовность поступить определенным образом, предрасположенность к конкретному поведенческому акту. Исследование диспозиции представляется достаточно сложным, поскольку данная проблема недостаточно изучена в психологической науке. Известно, что социологи уделяют большое внимание феномену диспози-

ции. Так, общепринятой является социологическая теория, известная как диспозиционная концепция регуляции поведения личности, созданная В.А. Ядовым [Ядов]. Диспозицию ученый исследовал комплексно как диспозиционно-установочное явление, исходным при этом было положение теории Н.Д. Узнадзе об установке как целостно-личностном состоянии готовности так или иначе вести себя в предлагаемой ситуации с целью удовлетворения потребностей и достижения целей [Ядов]. Исследования установки как особого состояния проводились в рамках научной школы Н.Д. Узнадзе [Узнадзе]. В данных исследованиях важным представляется тот факт, что установка формируется как за счет самой ситуации, так и за счет личностных свойств субъекта. В социологической теории диспозиции детерминантой поведения в ситуации является не установка, а диспозиция. Диспозиция в его концепции имеет иерархическую структуру, в которой представлен и когнитивный, и эмоциональный компоненты [Ядов].

Для психологии, на наш взгляд, важно понимать, что проблема диспозиции сопряжена с тремя научными контентами: с психологией ситуации, с дифференциацией правила и с психологией готовности действовать в соответствии с предлагаемым в ситуации правилом.

На первом этапе восприятия нормативной ситуации дошкольник должен установить правило, обращенное к нему, затем вести себя в соответствии или не в соответствии с правилом – быть конгруэнтным или не конгруэнтным культуре. Между восприятием нормативной ситуации и непосредственным поведением есть важный этап, связанный с установкой на то или иное поведение. Исследование нормативной диспозиции в дошкольном возрасте проводилось нами в период с 2011 по 2016 годы в дошкольных образовательных учреждениях Казани. На основе данных исследований была создана методика на определение нормативной диспозиции. Оценка диспозиции проводилась в соответствии с предложенными А.К. Пащенко уровнями поведения в нормативной ситуации [Пащенко, 2010]:

1. Импульсивный. Поведение на данном уровне сопровождается либо неконтролируемыми, произвольными движениями или другими действиями, либо продолжительными «замкнутыми».

2. Полевой. Поведение на данном уровне характеризуется как непосредственное правилом; направленность действий устремлена по отношению к эмоционально привлекательным внешним факторам.

3. Ролевой. Поведению на данном уровне свойственны проявления устойчивых поведенческих паттернов, возникающих в различных социальных микрогруппах и социальных ситуациях.

4. Нормативный. Поведение на данном уровне характеризуется целенаправленностью, легким выполнением действий, при которых важен не результат, а характер их выполнения, при этом само поведение не прерывается и не сопровождается какими-либо другими видами действий.

Выделение уровневой схемы нормативной ситуации относительно поведения обусловлено необходимостью понимания структуры нормы и нахождения объективного инструмента для качественной оценки поведения. Методика на определение нормативной диспозиции дошкольника состоит из описания историй с незавершенными предложениями. Сами ситуации не случайны, а соотнесены с привычными для дошкольного возраста сюжетами, включающими типичные правила, обращенные к детям дошкольного возраста. В исследованиях поведения дошкольников обнаружено, что типичные для дошкольного возраста нормативные ситуации образуют четыре фактора: «Послушность, соответствие ожиданиям взрослого», «Безопасность», «Самоконтроль», «Самообслуживание» [Bayanova, Mustafin, 2016]. Предлагаемые сюжеты были сгруппированы в соответствии с указанными факторами. Всего детям предложены 12 сюжетов. Примеры сюжетов на каждую из типичных для дошкольного возраста нормативных ситуаций следующие:

«Послушность, соответствие ожиданиям взрослого»

Павлик с родителями в воскресенье пошли в гости к родственникам. Зайдя в квартиру и увидев гостей, Павлик ...

«Безопасность»

Как-то раз Оле захотелось купить мороженое, и она решила пойти в магазин, который находится через дорогу. Начала она переходить дорогу, как вдруг на светофоре загорелся красный свет. Тогда ...

«Самоконтроль»

Однажды мальчик играл со своей любимой игрушкой «железная дорога», и до того увлекся, что не заметил, как наступила ночь. В комнату зашла мама и сказала мальчику, что пора ложиться спать, на что мальчик ответил: «Мама, можно я еще поиграю?» Тут он ...

«Самообслуживание, гигиена»

Ксюша гуляла во дворе с друзьями. В обеденное время мама позвала ее домой кушать. После того, как девочка зашла домой, мама попросила ее помыть руки с мылом. Ксюша зашла в ванную комнату, открыла кран с водой, потянулась к мыльнице, а в ней мыла не оказалось, тогда ...

Дошкольнику предлагается инструкция: «Послушай, пожалуйста, несколько историй. Истории надо продолжить, досочинить».

Ответы оценивались следующим образом:

0 баллов – ответ отражает импульсивное, спонтанное поведение ребенка в заданной ситуации.

1 балл – ответ отражает полевое поведение, характеризующееся низким уровнем произвольности и преобладанием ориентации ребенка на ситуативно-значимые объекты воспринимаемого окружения.

2 балла – ролевое поведение – степень соответствия роли, исполняемой действующим лицом в заданной ситуации.

3 балла – нормативный уровень – поведение отражает понимание и применение правил.

Данные исследования диспозиции позволили разработать методику на создание нормативной диспозиции [Баянова, Садретдинова, 2016].

Как показали исследования, связанные с психологией субъекта нормативной ситуации, верификация психологических параметров представляется

весьма сложной процедурой. Во-первых, оценка поведения с точки зрения его соответствия правилам нормативной ситуации (культурной конгруэнтности) требует оценки внешнего эксперта. Во-вторых, важнейшим моментом в психологии субъекта нормативной ситуации является его способность увидеть правило. Данный аспект психологии субъекта связан с анализом им предметного (материального) уровня нормативной ситуации, признаков, в которых с помощью культурных средств закодировано правило. И наконец, в-третьих, самым сложным в плане диагностики является выявление нормативной диспозиции, которая в непосредственном поведении не проявляется, поскольку является доведенческим аспектом психологии субъекта нормативной ситуации.

Субъект в нормативной ситуации в своем реальном поведении позиционирует принятие или неприятие нормы, что является ничем иным как его объективацией в нормативной ситуации. Это есть **интерактивный уровень** взаимодействия субъекта и культурной нормы, проявляющийся в его непосредственном поведении. Н.Е. Веракса следующим образом характеризует данный уровень: «Нормативная ситуация предписывает не то, как надо переживать, а как надо себя вести именно потому, что в поведении есть внешний момент, то есть момент объективности, что и может быть отслежено, зарегистрировано объективно» [Веракса, 2000, с. 89].

В качестве исходного материала для анализа интерактивного уровня нормативной ситуации использовались утверждения, выявленные методом частотного анализа. Типичные для дошкольного возраста нормативные ситуации описаны выше во второй главе нашей работе, посвященной содержательной характеристике правил, регламентирующих поведение ребенка и являющихся основой нормативных ситуаций. Методом частотного анализа нами было выявлено 102 наиболее упоминаемых правила, регламентирующих поведение дошкольника.

При факторном анализе было принято четырехфакторное решение. Факторная структура выявлена методом главных компонент с последующим варимакс-вращением. Выявленные 4 фактора вошли в показатель культурной кон-

груэнтности ребенка дошкольного возраста. В таблице 4 приведена факторизация пунктов и значения факторных нагрузок.

Таблица 4

Факторная матрица компонентов соответствия поведения дошкольника правилам в нормативной ситуации

Фактор 1		
№	Утверждения, содержащие правила нормативной ситуации, типичные для дошкольного возраста	Факторная нагрузка
1	Быть послушным	0,589
2	Здороваться со старшими	0,734
3	Помогать взрослым	0,647
5	Хорошо вести себя в общественных местах	0,577
7	Не грубить взрослым	0,590
9	Употреблять вежливые слова	0,502
10	Уважать старших	0,592
11	Быть честным со взрослыми	0,674
17	Уступать место старшим	0,675
20	Не трогать без разрешения чужие вещи	0,703
21	Не перебивать старших	0,563
30	Проявлять заботу о старших	0,573
32	Спрашивать разрешения у взрослых, прежде чем сделать что-либо	0,465
56	Адекватно реагировать на запреты и ограничения	0,524

Фактор 2		
12	Не баловаться	0,453
13	Не убежать далеко от взрослых	0,608
14	Не прыгать на диване	0,591
15	Не играть со спичками	0,623
16	Не мешать взрослым что-либо делать	0,554
18	Не сидеть долго за компьютером/телевизором	0,649
22	Не открывать дверь незнакомым людям	0,624
23	Не разговаривать во время еды	0,519
24	Делать все тихо	0,713
25	Не ходить одному гулять	0,563
26	Не разговаривать с незнакомыми людьми	0,606
27	Не разговаривать громко	0,483
33	Не прыгать в лифте	0,503
34	Спокойно сидеть за столом	0,518
35	Не хлопать дверью	0,752
38	Не бегать после еды	0,637
39	Не бегать там, где можно упасть	0,657
40	Не падать в снег зимой	0,461
44	Не играть дома в мяч	0,579

Фактор 3		
4	Мыть руки перед едой	0,346
6	Соблюдать гигиену	0,458
8	Чистить зубы	0,445
19	Вовремя ложиться спать	0,528
28	Соблюдать режим дня	0,416
29	Делать зарядку	0,384
31	Регулярно заниматься спортом	0,458
42	Самостоятельно просыпаться и вставать	0,501
49	Следить за своими вещами	0,618
50	Поддерживать распорядок дня	0,444
51	Закрывать рот при кашле и чихании	0,674
53	Аккуратно заправлять постель	0,519
54	Следить за осанкой	0,601
Фактор 4		
36	Не слушать громкую музыку	0,442
37	Аккуратно ездить на велосипеде	0,511
41	Самостоятельно одеваться	0,499
43	Аккуратно кушать	0,584
45	Правильно выполнять задания	0,682

46	Быть сдержанным, когда хвалят других детей	0,486
47	Быстро реагировать на вопросы	0,457
48	Быть внимательным	0,523
52	Проявлять познавательную активность	0,455
55	Выполнять задания до конца	0,557

Как показывает анализ позиций, входящих в факторы, имеется их четкая содержательная интеграция, которую можно объединить в обобщенной характеристике. Анализ факторов проводился по линии уточнения *конструктивной валидности*, связанной с интерпретаций относительно имеющихся в теории культурно-исторической концепции положений о психологии дошкольного возраста. Так, первый фактор объединяет утверждения, касающиеся послушности, соответствия ожиданиям взрослых, поэтому он назван нами соответствующим образом как *«Послушность, соответствие ожиданиям взрослого»*. Ориентация ребенка на взаимодействие со взрослым и соответствие ожиданиям взрослого отражает содержание фактора, являющегося одним из основных при определении культурной конгруэнтности. В классических исследованиях по психологии дошкольника подчеркивается доминирующая роль взрослого в социальной ситуации ребенка-дошкольника. Д.Б. Эльконин отмечает, что дошкольный возраст вращается вокруг своего центра – вокруг взрослого человека, который определяющим образом выступает субъектом взаимодействия с ребенком в его общении, познании, освоении предметного мира и мира социальных отношений [Эльконин, 1989].

Утверждения, включенные во второй фактор, связаны с теми опасными следствиями, которые могут повлечь за собой действия ребенка, нарушающего правила. Данный фактор получил название *«Безопасность»*. Фактор, связанный

с соблюдением правил безопасности, в современных социокультурных условиях приобретает особую актуальность, поскольку в настоящих реалиях безопасность ребенка подвергается немалому риску. Соблюдение правил безопасности является частью культуры современного ребенка, что требует от него определенного соответствия, конгруэнтности культуре. Обращает на себя внимание то обстоятельство, что в данный фактор входят утверждения «Делать все тихо», «Не мешать взрослым что-либо делать», «Не разговаривать громко», «Не хлопать дверью». Это объясняется тем, что ребенок дошкольного возраста воспринимает запреты взрослого как источник собственной безопасности. К.М. Гуревич еще в середине прошлого века в исследованиях детей дошкольного возраста обнаружил, что ребенок в мотивации своих действий ориентируется на запрет взрослого [Гуревич, 1940]. Автором был предложен закон нормативного психического развития, который объясняет склонность человека особенно на ранних этапах онтогенеза следовать социальным требованиям, принимать нормативы. Д.Б. Эльконин по этому поводу пишет, что «можно» и «нельзя», «хорошо» и «плохо» взрослых уже на рубеже раннего детства и дошкольного возраста выступают как регуляторы поведения ребенка [Эльконин, 1989].

Третий фактор получил название «*Самообслуживание, гигиена*». Этот фактор предполагает выявление соответствия ребенка правилам, направленным на поддержание гигиены, самообслуживания. Этот спектр правил является, как показывают наблюдения за детьми, наиболее активно транслируемым дошкольникам взрослыми. Однако не все дети успешно их осваивают, что требует дифференцированной оценки детей по данному фактору. Ребенку-дошкольнику в данном возрасте начинают предъявлять не эпизодические, а систематические требования, предполагающие соблюдения ежедневных правил. Эти правила, требующие опрятности, самообслуживания в утренние часы (заправление постели, чистка зубов), являются компонентами культуры, прививаемой взрослыми детям в социальной ситуации взаимодействия. Этот фактор в отличие от других предполагает выработку несложных в исполнении навыков в повторяющихся, типичных ситуациях. Обычно соответствие правилам, вклю-

ченным в данный фактор, вырабатывается в ходе упражнений, поэтому соответствие правилам самообслуживания зависит от того, насколько социальная ситуация взаимодействия со взрослым способствует выработке навыков самообслуживания.

Четвертый фактор – «*Самоконтроль*» – связан с ограничением импульсивности ребенка, со способностью к контролю своих действий, направленных на соответствие определенным правилам. Данный фактор так же, как и фактор «Соответствие ожиданиям взрослого, послушность», имеет теоретические обоснования в отечественной детской психологии. Фактор «Самоконтроль» отражает тенденции, связанные с двумя новообразованиями, на которые указывает Л.Ф. Обухова [Обухова]. Во-первых, самоконтроль связан с возникновением соподчинения мотивов, во-вторых, – с началом развития произвольного поведения. У дошкольника начинает наблюдаться преобладание контролируемых действий над импульсивными. На основе выявленных факторов и включенных в каждый из них правил нами была разработана «Методика на определение соответствия поведения дошкольника правилам в нормативной ситуации» [Баянова, Мустафин, 2015].

Исходя из вышеперечисленных уровней анализа взаимодействия субъекта и культуры, становится возможным определение самого понятия «субъект культуры». В данном случае следует исходить из соотнесения двух психологических дефиниций – «субъект» и «культура». Так, общепризнанным в отечественной психологии является то, что субъект – это «всеохватывающее, наиболее широкое понятие человека, обобщенно раскрывающее неразрывно развивающееся единство, целостность всех его качеств: природных, социальных (social), общественных (societal), индивидуальных и т. д.» [Веракса, 2008, с. 22]. Субъектность человека в единстве всех указанных его проявлений обнаруживается в культурной ситуации, когда к его природному началу обращено правило как общепринятая норма культуры. Именно правило требует сознательного акта отражения, рефлексии и отношения как проявлений активности субъекта в нормативной ситуации. Одно из основных свойств субъекта, на которые указы-

вает С.Л. Рубинштейн, – активность – в культуре теряет свою природную первозданность и становится обуславливаемой культурой, представленной системой нормативных ситуаций.

Культурная конгруэнтность – это показатель степени соответствия поведения ребенка культуре, представленной системой нормативных ситуаций. Культурная конгруэнтность дошкольника определяется через оценку ребенка взрослым.

Соответствие правилам в нормативной ситуации в дошкольном возрасте выступает в качестве показателя культурной конгруэнтности как характеристики субъекта и включает факторы, обуславливающие конгруэнтность правилам послушности и соответствия ожиданиям взрослых, правилам безопасности, правилам гигиены и правилам самоконтроля. В ходе эмпирических исследований выявлена и описана структурная организация нормативной ситуации, обусловленная правилами, типичными для дошкольного возраста. На основе обнаруженной феноменологии правил эмпирически доказано существование четырех факторов, на основе которых происходит группировка типичных для указанного возраста правил: «соответствие ожиданиям взрослых, послушность», «безопасность», «самоконтроль», «гигиена».

Научный концепт «культурная конгруэнтность» определяет характеристику субъекта в соответствии его поведения правилам в нормативной ситуации, типичным для социальной ситуации развития в дошкольном возрасте. Культурная конгруэнтность выступает как интегральный показатель соответствия поведения дошкольника правилам в нормативной ситуации, при этом структурная организация нормативной ситуации зависит от возрастных особенностей социальной ситуации развития.

Отношения ребенка и взрослого, что наиболее четко прослеживается в дошкольном возрасте от 3 до 7 лет, связаны с социализацией ребенка и трансляцией существующих в культуре правил от взрослых к детям. Социальная ситуация в контексте культуры приобретает в данный возрастной период явный характер нормативности, поскольку культурная норма, позиционируемая пра-

вилом, является ядерным компонентом, организующим взаимодействие взрослого и ребенка. Чем более ребенок способен подчинить свое поведение культурным правилам, тем более конгруэнтным культуре он выступает в социальном взаимодействии. Для того, чтобы утверждать то, насколько ребенок-дошкольник соответствует культуре (конгруэнтен культуре), необходимо иметь диагностический инструмент, который, с одной стороны, отражал бы специфику культуры в ее предъявленности правилами, обращенными к детям, с другой стороны, этот инструмент должен выявлять степень соответствия правилам самого ребенка, выступающего в качестве субъекта культуры.

Литература

1. *Акимова М.К.* Социальный капитал личности: нормативный подход к изучению и диагностике / М.К. Акимова, Е.И. Горбачева // Вопросы психологии. – 2014. – № 1. – С. 58–67.
2. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев – СПб.: Питер, 2002. – 268 с.
3. *Андрущенко Т.Ю.* Нарратив в философии, культуре, психологии / Т.Ю. Андрущенко, Е.А. Мельникова // Ежегодник РПО. – 2002. – Т. 9. – Вып. 1. – С. 5.
4. *Анцыферова Л.И.* Принцип развития в психологии / Л.И. Анцыферова. – М.: Наука, 1978.
5. *Аргайл М.* Основные характеристики ситуаций / М. Аргайл // Психология социальных ситуаций: хрестоматия. – СПб., 2001. – С. 165–188.
6. *Асмолов А.Г.* Психология личности. Принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, ИЦ «Академия», 2002. – 416 с.
7. *Баянова Л.Ф.* К постановке проблемы субъекта культуры в психологии / Л.Ф. Баянова // Филология и культура. Philology and Culture. – 2012. – № 3. – С. 294–299.
8. *Баянова Л.Ф.* Культурная конгруэнтность дошкольника в нормативной ситуации и возможности ее исследования / Л.Ф. Баянова, Т.Р. Мустафин // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2013. – № 4. – С. 70–75.
9. *Баянова Л.Ф.* О некоторых особенностях детских обобщений / Л.Ф. Баянова // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 2. – С. 32–40.
10. *Баянова Л.Ф.* Образ Гамлета у Л.С. Выготского как отражение психологических особенностей эпохи / Л.Ф. Баянова // Вопросы психологии. – 2011. – № 6. – С. 77–84.
11. *Баянова Л.Ф.* Определение дифференциации правила дошкольником в нормативной ситуации / Л.Ф. Баянова // Филология и культура. Philology and Culture. – 2013. – № 3 (33). – С. 286–289.

12. *Баянова Л.Ф.* О взаимодействии ребенка и правила в зарубежной психологии развития / Л.Ф. Баянова, Р.М. Байрамян // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2016. – № 2. – С. 14–21.
13. *Баянова Л.Ф.* Методика исследования соответствия дошкольника правилам нормативной ситуации / Л.Ф. Баянова // Филология и культура. Philology and Culture. – 2015. – № 3 (41). – С. 225–232.
14. *Баянова Л.Ф.* Подросток как субъект культуры в зарубежной психологии развития / Л.Ф. Баянова, О.Г. Миняев // Филология и культура. Philology and Culture. – 2016. – № 1 (43). – С. 325–331.
15. *Бахтин М.М.* Вопросы литературы и эстетики / М.М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1975. – 504 с.
16. *Библер В.С.* От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1991. – 413 с.
17. *Будилова Е.А.* О взаимосвязи теории и истории психологии / Е.А. Будилова // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969. – С. 153–189.
18. *Бестужев-Лада И.В.* Нормативное социальное прогнозирование: возможные пути развития целей общества: опыт систематизации / И.В. Бестужев-Лада; отв. ред. Г.В. Осипов; АН СССР, Ин-т социол. исслед. – М.: Наука, 1987. – 212 с.
19. *Бобнева М.И.* Социальные нормы и регуляция поведения / М.И. Бобнева. – М.: Наука, 1978.
20. *Божович Л.И.* Личность и ее развитие в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
21. *Бурлачук Л.Ф.* К психологической теории ситуации / Л.Ф. Бурлачук, Н.Б. Михайлова // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 1. – С. 5–17.
22. *Бурлачук А.Ф.* Психология жизненных ситуаций: учеб. пособие / А.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.

23. *Василюк Ф.Е.* Методологический смысл психологического схизиса / Ф.Е. Василюк // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 25–40.
24. *Величковский Б.М.* Когнитивная наука. Основы психологии познания. В 2 т. / Б.М. Величковский. – Т. 1. – 448 с.
25. *Венгер Л.А.* Развитие способности к наглядному моделированию / Л.А. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1982. – № 3. – С. 5–15.
26. *Венгер Л.А.* Психология / Л.А. Венгер, В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1988. – 336 с.
27. *Веракса Н.Е.* Личность и культура: структурно-диалектический подход / Н.Е. Веракса // Перемены. – 2000. – № 1 – С. 81–107.
28. *Веракса Н.Е.* Социальная ситуация развития в дошкольном детстве / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2008. – № 1. – С. 12–20.
29. *Веракса Н.Е.* Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста / Н.Е. Веракса, О.М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 14–28.
30. *Веракса Н.Е.* Методологические основы психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Е. Веракса. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 240 с.
31. *Веракса Н.Е.* История возрастной психологии: детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 304 с.
32. *Выготский Л.С.* Проблема культурного развития ребенка / Л.С. Выготский // Журнал психологии, педологии и психотехники. Серия Б. Педология. – 1928. – Кн. 1. – С. 58–77.
33. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений в 6 т. / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – Т. 2. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
34. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений в 6 т. / Л.С. Выготский – Т. 3. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

35. *Выготский Л.С.* Этюды по истории поведения. Обезьяна. Примитив. Ребенок / Л.С. Выготский, А.Р. Лурия. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 224 с.
36. *Выготский Л.С.* Психология развития как феномен культуры / Л.С. Выготский; под ред. М.Г. Ярошевского. Вступ. статья М.Г. Ярошевского. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.
37. Возрастные возможности усвоения знаний / под ред. Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. – М., 1966.
38. *Ветрова И.И.* Развитие контроля поведения, совладания и психологических защит в подростковом возрасте: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / И.И. Ветрова. – М.: ИП РАН, 2011.
39. *Виленская Г.А.* Стратегии контроля поведения как предшественники копинг-стратегий у детей-близнецов раннего возраста / Г.А. Виленская // Психология совладающего поведения: современное состояние и перспективы; под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – С. 308–327.
40. *Водопьянова Н.Е.* Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
41. *Воронин В.Н.* К определению психологического понятия ситуации / В.Н. Воронин, В.Н. Князев // Актуальные вопросы организационно-психологического обеспечения работы с кадрами; под ред. А.В. Филиппова. – М., 1989. – С. 121–126.
42. *Гасанова Б.М.* Социально-психологические параметры субъективной оценки нормативности в процессе совместной деятельности учащихся и учителей средних общеобразовательных школ республики Дагестан: дисс. ... канд. психол. наук / Б.М. Гасанова. – М., 2003.
43. *Гулякина В.В.* Групповые нормы и ценности как факторы самоопределения личности старшеклассников: дисс. ... канд. психол. наук / В.В. Гулякина. – М., 2002.

44. *Гуревич К.М.* Развитие волевых действий у детей младшего школьного возраста: дисс. ... канд. пед. наук по психологии / К.М. Гуревич. – М., 1940. – 132 с.
45. *Гусельцева М.С.* Культурная психология и методология гуманитарных наук / М.С. Гусельцева // Вопросы психологии. – 2005. – № 5. – С. 3–18.
46. *Дейк Т.А. ван.* Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. ван Дейк. – Благовещенск: Изд-во БГК им. И.А. Бодуэна де Куртене, 2000. – 308 с.
47. *Журавлев А.Л.* Специфика междисциплинарных исследований в психологии / А.Л. Журавлев // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 6. – С. 83–88.
48. *Запорожец А.В.* Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка / А.В. Запорожец // Избранные психологические труды в 2 т. – Т. 1. Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – 321 с.
49. *Зинченко В.П.* От классической к органической психологии / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 7–20.
50. *Зинченко В.П.* Загадка творческого понимания (к 100-летию Д.Б. Эльконина) / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 2004. – № 1. – С. 22–35.
51. *Ильин А.В.* Развитие нормативных предметных действий у детей раннего возраста: дисс. ... канд. психол. наук / А.В. Ильин. – М.: РГБ, 2004. – 166 с.
52. *Иконникова С.Н.* История культурологических теорий / С.Н. Иконникова. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2005. – 474 с.
53. *Ильенков Э.В.* Философия и культура (Мыслители века) / Э.В. Ильенков. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с.
54. *Ионин Л.Г.* Социология культуры: учеб. пособие / Л.Г. Ионин. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – 280 с.
55. *Каган М.С.* Культура-философия-искусство (Диалог) / М.С. Каган, Т.В. Холостова. – М.: Знание, 1988. – 64 с.
56. *Карабанова О.А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О.А. Карабанова. – М., 2004.

57. *Коломинский Я.Л.* Диагностика и коррекция психического развития дошкольников: учеб. пособие / Я.Л. Коломинский; под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Мн.: Універсітэцкае, 1997. – 237 с.

58. *Коржова Е.Ю.* Развитие личности в контексте жизненных ситуаций / Е.Ю. Коржова // Психологические проблемы самореализации личности; под ред. Е.Ф. Рыбалко, Л.А. Коростылевой. Вып. 4. – СПб., 2004. – С. 155–159.

59. *Корзинкина Н.А.* Особенности поведения подростка в типичных ситуациях социального взаимодействия с заданной нормой: дисс. ... канд. психол. наук / Н.А. Корзинкина. – М., 2005. – 187 с.

60. *Корзинкина Н.А.* Ролевое поведение школьников в нормативной ситуации на уроке / Н.А. Корзинкина // Сборник научных трудов под ред. Н.Е. Вераксы. – М.: Институт дошкольного образования и семейного воспитания РАО; Бирск: Бирский гос. пед. институт, 2004. – С. 32–39.

61. *Костина А.В.* Теоретические проблемы современной культурологии: идеи, концепции, методы исследования / А.В. Костина. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 288 с.

62. *Кравцова Е.Е.* Психологические новообразования дошкольного возраста / Е.Е. Кравцова // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 64–74.

63. *Кребер А.Л.* Избранное: Природа культуры / А.Л. Кребер; пер. с англ. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. – 1008 с.

64. *Кудрявцев В.Т.* Культурно-исторический статус детства: эскиз нового понимания / В.Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 3. – С. 17–33.

65. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие для студентов вузов по направлению и спец. «Психология», «Клин. психология» / А.Н. Леонтьев. – М., 2004.

66. *Леонтьев А.Н.* Психологическое развитие ребенка в дошкольном возрасте / А.Н. Леонтьев // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста; под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. – М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1995. – С. 13–25.

67. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – 3-е изд. – М., 1965. – 574 с.
68. *Леонтьев А.Н.* Философия психологии: из научного наследия / А.Н. Леонтьев; под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 228 с.
69. *Леви-Строс К.* Структурная антропология / К. Леви-Строс. – М.: Наука, 1985. – 399 с.
70. *Лобок А.М.* Антропология мифа / А.М. Лобок. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 1997. – 687 с.
71. *Лотман Ю.М.* Культура и взрыв / Ю.М. Лотман. – М.: Гнозис; Прогресс, 1992. – 271 с.
72. *Люблинская А.А.* Детская психология: учеб. пособие для студентов педагогических ин-тов / А.А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1971.
73. *Магомед-Эминов М.Ш.* Личность и экстремальная жизненная ситуация / М.Ш. Магомед-Эминов // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1996. – № 4. – С. 27.
74. *Мануйленко З.В.* Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста / З.В. Мануйленко // Известия АПН РСФСР. – 1948. – Вып. 14. – С. 91–123.
75. *Магнуссон Д.* Ситуационный анализ: эмпирические исследования соотношений выходов и ситуаций / Д. Магнуссон // Психологический журнал. – 1983. – № 2.
76. *Малиновский Б.* Научная теория культуры / Б. Малиновский. – М.: ОГИ, 1999. – 208 с.
77. *Маркарян Э.С.* Теория культуры и современная наука / Э.С. Маркарян. – М.: Мысль, 1983.
78. *Марцинковская Т.Д.* Психология развития: учебник для высш. психол. учеб. заведений / Т.Д. Марцинковская. – М.: Академия, 2007. – 528 с. – С. 326–339.
79. Мир философии: книга для чтения. Ч. 2. Человек, Общество. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – 624 с.

80. *Моисеев Н.Н.* Мир XXI века и христианская традиция / Н.Н. Моисеев // Экология. Человек. Общество. – 2003. – № 1. – С. 6–10.
81. *Моль А.* Социодинамика культуры / А. Моль. – М.: Изд.-во ЛКИ, 2008. – 416 с.
82. *Момов В.* Норма и мотив поведения / В. Момов // Вопросы философии. – 1972. – № 8. – С. 10–117.
83. *Мустафин Т.Р.* Контент-анализ нормативной ситуации дошкольника / Т.Р. Мустафин // Филология и культура. Philology and Culture. – 2013. – № 1 (31). – С. 295–298.
84. *Николов Л.* Повседневные ситуации и ценностные ориентации личности / Л. Николов // Идеологический процесс и воспитание личности. – М., 1980.
85. *Новоселова С.Л.* Игра дошкольника / С.Л. Новоселова. – М.: Педагогика, 1989.
86. *Обухова Л.Ф.* Детская (возрастная) психология: учебник / Л.Ф. Обухова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.
87. *Пащенко А.К.* Нормативное поведение младших школьников / А.К. Пащенко // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 3. – С. 78–85. – а.
88. *Пащенко А.К.* Развитие нормативного поведения младших школьников: дисс. ... канд. психол. наук / А.К. Пащенко. – М., 2010. – б.
89. *Пащенко А.К.* Социально-возрастная динамика нормативности / А.К. Пащенко // Актуальные проблемы социальной психологии развития: вопросы теории и практики: сборник научных трудов. Вып. 1; под ред. Н.Н. Толстых. – М.: МГППУ, 2010. – С. 10–25. – в.
90. *Пащенко А.К.* Особенности организации нормативного пространства младших школьников / А.К. Пащенко // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 1. – С. 48–54. – г.
91. *Пащенко А.К.* Нормативное пространство младшего школьника / А.К. Пащенко // Сборник докладов Межвузовской конференции студентов и молодых ученых по результатам исследований в области психологии, педагогики, социокультурной антропологии; ред.-сост. А.С. Обухов. – М.: Прометей МПГУ, 2006. – С. 16–18.

92. *Пащенко А.К.* Структурно-диалектический подход к пониманию проблемы нормативного поведения личности / А.К. Пащенко // Филология и культура. Philology and Culture. – 2012. – № 3 (29). – С. 299–304.
93. *Пеньков Е.М.* Социальные нормы – регуляторы поведения личности. Некоторые вопросы методологии и теории / Е.М. Пеньков. – М.: Мысль, 1972. – 198 с.
94. *Пиаже Ж.* Моральное суждение ребенка / Жан Пиаже; пер. с фр. В. Большакова. – М., 2006. Сер. Психологические технологии.
95. *Плахов В.Д.* Социальные нормы: философские основания общей теории / В.Д. Плахов. – М.: Мысль, 1985. – 255 с.
96. *Поддьяков Н.Н.* Психическое развитие и саморазвитие ребенка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты / Н.Н. Поддьяков. – М.: Обруч, 2013. – 192 с.
97. *Поливанова К.Н.* Психология возрастных кризисов: учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений / К.Н. Поливанова. – М.: Издат. центр, 2000.
98. *Попова Р.Р.* Проблема определения понятия «событие» в психологии / Р.Р. Попова // Вестник ТГГПУ. – 2011. – № 3 (25).
99. *Поппер К.Р.* Открытое общество и его враги. Чары Платона / К.Р. Поппер; пер. с англ.; под ред. В.Н. Садовского. – М.: Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива, 1992. – 448 с.
100. *Прохоров А.О.* Взаимосвязь метапознания и психических состояний в ситуации экзаменов / А.О. Прохоров, М.Г. Юсупов // Образование и саморазвитие. – № 1 (39). – 2014. – С. 22–27.
101. *Пуховский Н.Н.* Психопатологические последствия чрезвычайных ситуаций / Н.Н. Пуховский. – М., 2000.
102. *Рзаева Е.И.* Развитие игрового пространства в дошкольном возрасте: дисс. ... канд. психол. наук / Е.И. Рзаева. – М., МПГУ им. В.И. Ленина, 1997.
103. *Росс Л.* Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии / Л. Росс, Р. Нисбетт; пер. с англ. В.В. Румынского; под ред. Е.Н. Емельянова, В.С. Магуна. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 429 с.

104. *Рубинштейн М.М.* Дошкольная педагогика / М.М. Рубинштейн и др. – М.: Учпедгиз, 1946. – 352 с.
105. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. (Отрывки из рукописи) / С.Л. Рубинштейн // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969. – С. 348–374.
106. *Рягузова Е.В.* Психологическая ситуация как предмет теоретической рефлексии / Е.В. Рягузова // Проблемы социальной психологии личности. – Саратов: СГУ, 2008.
107. *Розин В.М.* Культурология: учебник / В.М. Розин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Гардарики, 2003. – 462 с.
108. *Розов А.И.* Некоторые психологические вопросы проблематики социокультурных норм / А.И. Розов // Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С. 112–120.
109. *Сорокин П.А.* Человек. Цивилизация. Общество / П.А. Сорокин. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
110. *Сорокин П.А.* Социальная и культурная динамика. Исследование изменений в больших системах искусства, истины, этики, права и общественных отношений / П.А. Сорокин. – СПб.: Астрель, 2000. – 1056 с.
111. *Сарингулян К.С.* Культура и регуляция деятельности: дисс. ... канд. филос. наук / К.С. Сарингулян. – М., 2006.
112. *Сергиенко Е.А.* Контроль поведения как субъектная регуляция / Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская, Ю.В. Ковалева. – М.: Институт психологии РАН, 2010.
113. *Слободчиков В.И.* Интегральная периодизация общего психического развития / В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 38–50.
114. *Слободчиков В.И.* Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие / В.И. Слободчиков. – М.: Издательство ПСГТУ, 2013. – 400 с.

115. *Снежкова Н.Н.* Нормативность как феномен социально-психологической оценки поведения учащихся (в соавт. с В.Ф. Шевчуком) / Н.Н. Снежкова // Проблемы психологии и эргономики. Тверь-Ярославль. – 2002. – № 3. – С. 43–45.
116. *Снетков В.М.* Человек и личность – конфликт развития / В.М. Снетков // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 7; под ред. Л.А. Коростылевой. – СПб.: СПбГУ, 2003. – С. 52.
117. *Субботский Е.В.* Генезис начальных форм личностного поведения детей в онтогенетическом и культурно-историческом планах / Е.В. Субботский // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 1. – С. 42–48.
118. *Субботский Е.В.* Нравственное развитие дошкольников / Е.В. Субботский // Вопросы психологии. – 1983. – № 4.
119. *Субботский Е.В.* Социальный интеллект и моральное развитие ребенка / Е.В. Субботский, О.Б. Чеснокова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2011. – № 5. – С. 88–93.
120. *Субботский Е.В.* Концепция Л.С. Выготского о высших и низших психических функциях и современные исследования познавательного развития в младенчестве / Е.В. Субботский // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 88–92.
121. *Триандис Гарри С.* Культура и социальное поведение: учеб. пособие / С. Триандис Гарри; пер. В.А. Соснина. – М.: ФОРУМ. – 384 с.
122. *Талызина Н.Ф.* Педагогическая психология: учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н.Ф. Талызина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2003. – 288 с. – С. 38–40.
123. *Толстых Н.Н.* Социальная ситуация развития и проблемы возраста / Н.Н. Толстых // Формирование личности в онтогенезе; под ред. И.В. Дубининой. – М.: Изд-во АПН СССР, 1991. – С. 43–50.
124. *Трифопова С.А.* Субъективная ситуация: содержание, формирование, способы построения: дисс. ... канд. психол. наук / С.А. Трифопова. – Ярославль, 1999. – 160 с.
125. *Трифопова С.А.* Психология социальных ситуаций: учеб. пособие / С.А. Трифопова. – Ярославль: Ярослав. гос. ун-т, 2004. – 91 с.

126. *Узнадзе Н.Д.* Психология установки / Н.Д. Узнадзе. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
127. *Уланова Н.С.* Особенности ориентации на социальные нормы у младших школьников в разных образовательных средах (на материале исследования общеобразовательной школы, православной гимназии и арабской школы): дисс. ... канд. психол. наук / Н.С. Уланова. – М., 2009.
128. *Ульянова В.П.* Социально-психологические особенности рефлексии нормативной ситуации подростками с делинквентным поведением: дисс. ... канд. психол. наук / В.П. Ульянова. – М., 2008. – 157 с.
129. *Ульянова В.П.* Специфика рефлексии нормативной ситуации подростками с нормативным и делинквентным поведением / В.П. Ульянова // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2008. – № 7 (14). – С. 33–41.
130. *Филиппов А.В.* Ситуация как элемент психологического тезауруса / А.В. Филиппов, С.В. Ковалев // Психологический журнал. – 1986. – № 1. – С. 14–21.
131. *Фрадкина Ф.И.* Развитие сюжета в игре ребенка раннего детства / Ф.И. Фрадкина // Психология и педагогика игры дошкольника. – М.: Просвещение, 1966. – С. 49–56.
132. *Фрейд З.* Недовольство культурой / З. Фрейд. – М.: ФОЛИО, 2013. – 318 с.
133. *Хекхаузен Х.* Психология мотивации достижения: пер. с англ. / Х. Хекхаузен. – СПб.: Речь, 2001. – 238 с.
134. *Холина Н.А.* Развитие у дошкольников морального выбора в условиях воображаемого действия: дисс. ... канд. психол. наук / Н.А. Холина. – М.: МПГУ, 2000.
135. *Хренов Н.А.* Миф в художественной картине мира / Н.А. Хренов // Мир психологии. – 1998. – № 3. – С. 9–34.
136. *Шилков Ю.М.* К психологии культуры / Ю.М. Шилков // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. Психология. – 1998. – Вып. 4. – С. 27–32.

137. *Шихирев П.Н.* Обсуждение книги М. Коула «Культурно-историческая психология». Есть ли будущее у прошлого? / П.Н. Шихирев // Психологический журнал. – 1999. – № 5. – С. 113–117.
138. *Шиян И.Б.* Диалектическое мышление и представление о возможностях ситуации в дошкольном возрасте / И.Б. Шиян // Филология и культура. *Philology and Culture*. – 2013. – № 3 (33). – С. 329–332.
139. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
140. *Эльконин Д.Б.* Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 1999. – 360 с.
141. *Юшваева И.У.* Роль профессиональных норм в организации поведения студентов-психологов / И.У. Юшваева // Психологическая наука и образование *PSYEDU.ru* 2011. – № 2. – URL: <http://psyedu.ru/> (дата обращения: 30.06.2017).
142. *Ядов В.А.* О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В.А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С. 89–105.
143. *Argyle M.* Social situations / M. Argyle, A. Furnham, J.A. Graham. – London: Cambridge University Press, 1981. – IX. – 453 p.
144. *Bandura A.* Social cognitive theory of self-regulation / A. Bandura // *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. – 1991. – Vol. 50 (2). – P. 248–287.
145. *Barker R.* Child Psychology. Annual Review of Psychology / R. Barker. – 1951. – Vol. 2.
146. *Berry J.W.* Acculturation as varieties of adaptation. In A. Padilla (Ed.), *Acculturation: Theory, models and findings* / J.W. Berry. – Boulder: Westview, 1980. – P. 9–25.
147. *Bayanova L.F.*, Factors of compliance of a child with rules in a Russian cultural context / L.F. Bayanova, T.R. Mustafin // *European Early Childhood Education Research Journal*. – 2016. – Vol. 24. – Issue 3. – P. 357–364.

148. *Block J.* The Five-Factor Framing of Personality and Beyond: Some Ruminations / J. Block // *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*. – 2010. – Vol. 21. – Issue 1.
149. *Branaman A.* Culture in mind: toward a sociology of culture and cognition / A. Branaman // *Contemporary Sociology*. – 2003. – T. 32. – Vol. 2. – P. 196.
150. *Bruner J.* Processes of cognitive growth: Infancy / J. Bruner. – Worcester: Clark University Press, 1968.
151. *Bruner J.* Piagets theory of intelligence / J. Bruner, C.J. Brainerd. – Englewood: Cliffs, 1978.
152. *Chernyak N.* Knowledge matters: How children evaluate the reliability of testimony as a process of rational inference / N. Chernyak, T. Kushnir // *Psychological Review*. – October 2013. – Vol. 120. – Issue 4. – P. 779–797.
153. *Chernyak N.* A comparison of american and nepalese children's concepts of freedom of choice and social constraint / N. Chernyak, T. Kushnir, K.M. Sullivan, Q. Wang // *Cognitive Science*. – September 2013. – Vol. 37. – Issue 7. – P. 1343–1355.
154. *Chernyak N.* The Self as a Moral Agent: Preschoolers Behave Morally but Believe in the Freedom to Do Otherwise / N. Chernyak, T. Kushnir // *Journal of Cognition and Development*. – 2014. – 15(3). – 453–464. doi: 10.1080/15248372.2013.777843
155. *Cobb-Moore C.* Young children as rule makers / C. Cobb-Moore, S. Danby, A. Farrell // *Journal of Pragmatics*. – 2009. – 41 (8). – 1477–1492. doi: 10.1016/j.pragma.2007.04.013
156. *Comstock G.* Chapter VII – Learning rules and norms – further evidence of media effects / G. Comstock, E. Scharrer // In: *Media and the American Child*. San Diego, CA: Academic Press. – 2007. – 392. – 250–291. doi: 10.1016/B978-012372542-4/50008-6
157. Conceptual roots of internalization: From transmission to transformation // *Human Development*. – 1993. – Vol. 36. – Issue 3. – P. 150.
158. *Dunn J.* Sisters and brothers / J. Dunn. – London: Fontana, 1984.

159. *Dixon J.K.* Do they really need to raise their hands? Challenging a traditional social norm in a second grade mathematics classroom / J.K. Dixon, L.A. Egendoerfer, T. Clements // Teaching and Teacher Education. – 2009. – 25 (8). – 72–81. doi: 10.1016/j.tate.2009.04.011
160. *Desrichard O.* The theory of planned behavior as mediator of the effect of parental supervision: A study of intentions to violate driving rules in a representative sample of adolescents / O. Desrichard, S. Roche, L. Begue // Journal of Safety Research. – 2009. – Vol. 38. – Issue 4, 447–452. doi:10.1016/j.jsr.2007.01.012
161. *Goh, Wendy W.L.* Young school children's use of digital devices and parental rules / Goh, W.L. Wendy, S. Bay, Chen, V. Hsueh-Hua // Telematics and Informatics. – 2015. – 32 (4). – 787–795. doi: 10.1016/j.tele.2015.04.002
162. *Grocke P.* Procedural justice in children: Preschoolers accept unequal resource distributions if the procedure provides equal opportunities / P. Grocke, F. Rossano, M. Tomasello // Journal of Experimental Child Psychology. – 2015. – 140. – 197–210. doi: 10.1016/j.jecp.2015.07.008
163. *Golberg-Looney L.D.* Adolescent drinking in Spain: Family relationship quality, rules, communication, and behaviors / L.D. Golberg-Looney, M. Sanchez-SanSegundo, R. Ferrer-Cascales, E.R. Smith, N. Albaladejo-Blazquez, P.B. Perrin // Children and Youth Services Review. – 2015. – Vol. 58. – 236–243. doi:10.1016/j.childyouth.2015.09.022
164. *Goldstein J.* Corporate culture vs. Ethnic culture / J. Goldstein, M. Leopold // Personnel Journal. – 1990. – T. 69. – Vol. 11. – P. 82–88.
165. *Grocke P.* Developmental psychology / P. Grocke, F. Rossano, M. Tomasello. – March 2013. – Vol. 49. – Issue 3. – P. 446–453.
166. *Ghani F.A.* The Implication of Parenting Styles on the Akhlak of Muslim Teenagers in the South of Malaysia / F.A. Ghani, S.A. Kamal, A.A. Aziz // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 114. – 761–765. doi:10.1016/j.sbspro.2013.12.781
167. *Herskovits M.J.* Cultural Anthropology: An abridged revision of man and his works / M.J. Herskovits. – New York: Knopf, 1955.

168. *Hobfoll St. E.* Stress, Culture and Community / St. E. Hobfoll. – N.Y. and London, 1998. – 535 p.
169. *Hofstede G.* Cultures and Organisations: Software of the Mind / G. Hofstede. – New York: McGraw-Hill, 1991. – P. 279.
170. *Jordan E.* Knowing the rules: Discursive strategies in young children's power struggles / E. Jordan, A. Cowan, J. Roberts // Early Childhood Research Quarterly. – 1995. – 10 (3). – 339–358. doi: 10.1016/0885-2006(95)90011-X
171. *Kalish C.W.* Children's reasoning about norms and traits as motives for behavior / C.W. Kalish, S.M. Shiverick // Cognitive Development. – 2004. – 19 (3). – 401–416. doi: 10.1016/j.cogdev.2004.05.004
172. *Kohlberg J.M.* Moral development / J.M. Kohlberg. – 1982. – P. 334.
173. *Koymena B.* Teaching versus enforcing game rules in preschoolers peer interactions / B. Koymena, Marco B Schmidt, F.N. Rost // Journal of Experimental Child Psychology. – Yuli 2015. – Vol. 135. – P. 93–101.
174. *Kroeber A.L.* Culture: A critical review of concepts and definitions / A.L. Kroeber, C. Kluckhohn. – Harvard University Peabody Museum of American Archeology and Ethnology Papers 47.1952. – 210 p.
175. *Kushnir T.* "Who can help me fix this toy?" The distinction between causal knowledge and word knowledge guides preschoolers' selective requests for information / Department of Human Development / T. Kushnir, C. Vredenburgh, L.A. Schneider // Martha Van Rensselaer Hall. Cornell University. Ithaca. – NY: 14853–4401, USA.
176. *Kushnir T.* The Self as a Moral Agent: Preschoolers Behave Morally but Believe in the Freedom to Do Otherwise / T. Kushnir, A. Gopnik, N. Chernyak, E. Seiver, H.M. Wellman, N. Chernyak // Journal of Cognition and Development – 2014. – 15 (3). – P. 453–464.
177. *Lachal J.* Perspectives des adolescents et jeunes adultes sur le suicide : une méta-synthèse qualitative / J. Lachal, M. Orri, M.R. Moro, A. Revah-Levy // Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence. – 2015. – Vol. 63. – Issue 7. – 473–481. doi:10.1016/j.neurenf.2015.03.002

178. *Magnusson D.* Wanted: A Psychology of Situations / D. Magnusson // N. Y: Toward a Psychology of Situations. – 1981. – P. 9–32.

179. *Matthies E.* The role of parental behaviour for the development of behaviour specific environmental norms – The example of recycling and re-use behavior / E. Matthies, S. Selge, C.A. Klöckner // Journal of Environmental Psychology. – 2012. – 15 (3). – 277–284.

180. *Myers D.* High culture, low culture and no culture / D. Myers // Social Alternatives. – 1992. – T. 11. – № 1. – P. 33–37.

181. *Millins D.* Moral, conventional, and personal rules: The perspective of foster youth / D. Millins, M.S. Tisak // Journal of Applied Developmental Psychology. – 2006. – Vol. 27. – Issue 4. – 310–325. doi:10.1016/j.appdev.2006.04.003

182. *Morrongiello B.A.* Parents teaching young children home safety rules: Implications for childhood injury risk / B.A. Morrongiello, R. Widdifield, K. Munroe, D. Zdzieborsk // Journal of Applied Developmental Psychology. – 2014. – 35 (3). – 254–261. doi: 10.1016/j.appdev.2014.02.001

183. *Nielsen M.* The perpetuation of ritualistic actions as revealed by young children's transmission of normative behavior / M. Nielsen, R. Kapitany, R. Elkins // Evolution and Human Behavior. – 2015. – 36 (3). – 191–198. doi: 10.1016/j.evolhumbehav.2014.11.002

184. *Nelson M.* The development of meaning in first words / M. Nelson Barrett. Children's single – word speech. – Chichester: John Wiley, 1985.

185. *Newman K.L.* Culture and congruence: the fit between management practices and national culture / K.L. Newman, S.D. Nollen // Journal of International Business Studies. – 1996. – T. 27. – № 4. – P. 753–779.

186. *Pedersen S.* Following family or friends. Social norms in adolescent healthy eating / S. Pedersen, A. Grønhøj, J. Thøgersen. Appetite. – 2015. – Vol. 86. – 54–60. doi:10.1016/j.appet.2014.07.030

187. *Triandis H.C.* Some universals of social behavior / H.C. Triandis // Personality and Social Psychology Bulletin. – 1978. – T. 4. – № 1. – P. 1–16.

188. *Triandis H.C.* The self and social behavior in differing cultural contexts / H.C. Triandis // Psychological Review. – 1989. – T. 96. – P. 506–520.

189. *Triandis H.C.* A method for determining cultural, demographic, and personal constructs / H.C. Triandis, R. Bontempo, K. Leung, C.H. Hui // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. – 1990. – T. 21. – № 3. – P. 302–318.
190. *Triandis H.C.* Cultural influences on personality / H.C. Triandis, E.M. Suh // *Annual Review of Psychology*. – 2002. – T. 53. – P. 133–160.
191. *Urmeneta Ana R.* Reification Processes of Social Norms in Children and Adolescents / R. Urmeneta Ana // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 116. – 1810–1818. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.476
192. *Wang F.* How do children coordinate information about mental states with social norms? / F. Wang, L. Zhu, K. Shi // *Cognitive Development*. – 2014. – 26 (1). – 1067–1076. doi: 10.1016/j.cogdev.2010.09.002
193. *Warner T.D.* Everybody's doin' it (right?): Neighborhood norms and sexual activity in adolescence / T.D. Warner, P.C. Giordano, W.D. Manning, M.A. Longmore // *Social Science Research*. – 2011. – Vol. 40. – Issue 6. – 1676–1690. doi:10.1016/j.ssresearch.2011.06.009
194. *Shibutani T.* Society and Personality: An Interactionist Approach to Social Psychology / T. Shibutani // *Transaction Publishers*. – 1974 – P. 630.
195. *Zhang Z.* Rule breaking in adolescence and entrepreneurial status: An empirical investigation / Z. Zhang, R.D. Arvey // *Journal of Business Venturing*. – 2009. – Vol. 24. – Issue 5. – 436–447. doi:10.1016/j.jbusvent.2008.04.009
196. *Zehe J.M.* Social and generalized anxiety symptoms and alcohol and cigarette use in early adolescence: The moderating role of perceived peer norms / J.M. Zehe, C.R. Colder, J.P. Read, W.F. Wieczorek, L.J. Lengua // *Addictive Behaviors*. – 2013. – Vol. 38. – Issue 4. – 1931–1939. doi:10.1016/j.addbeh.2012.11.013

Научное издание

Баянова Лариса Фаритовна

**ПСИХОЛОГИЯ ДОШКОЛЬНИКА
В НОРМАТИВНОЙ СИТУАЦИИ**

Корректор
А.Х. Яфизова

Компьютерная верстка
Т.В. Уточкиной

Дизайн обложки
Р.М. Абдрахмановой

Подписано в печать 05.12.2017.
Бумага офсетная. Печать цифровая.
Формат 60х84 1/16. Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 7,44.
Уч.-изд. л. 5,95. Тираж 152 экз. Заказ 194/11

Отпечатано в типографии Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нухина, 1/37
тел. (843) 233-73-59, 233-73-28