

СОЦИАЛЬНАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ В СИТУАЦИИ ИНВАЛИДНОСТИ

Т. А. Силантьева

SOCIAL SELF-REGULATION IN DISABILITY SITUATION

Т. А. Silantieva

Работа выполнена при поддержке РФНФ, проект № 13636601049.

Цель теоретического исследования, представленного в статье, заключается в рассмотрении социального поведения личности как варианта саморегуляции психической деятельности. Рассматриваются зарубежные и отечественные теории саморегуляции в аспекте социального поведения и возможность их использования в методологии инклюзивного образования. Предлагается взгляд на саморегуляцию социального поведения личности как на одну из разновидностей психической саморегуляции, при которой регулятором активности личности выступает ценностно-смысловая система социальной ситуации развития личности.

The aim of the theoretical study in this paper is consider social behavior as an example of self-regulation activity. The author discusses some foreign and Russian theories of self-regulation in the focus of social behaviour and the possibilities of their use as a methodology for inclusive education. Meaning units formed in the community serve as the basis for the formation of self-regulation within the community.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социальная саморегуляция, студенты с ОВЗ, теории саморегуляции.

Keywords: inclusive education, social self-regulation, disabled students, self-regulation theories.

Авторы, касающиеся концепций, объясняющих закономерности взаимодействия личности и социальной среды в психологии представлены именами: Г. Гард, Г. Лебон, У. Мак-Дугалл, С. Сигеле, Э. Дюркгейм, Г. Зиммель, Ч. Кули, Д. Морено, Ч. Осгуд, Ф. Оллпорт, Г. Мид; в отечественной психологии это: В. Бехтерев, Б. Парыгин, А. Свеницкий, Г. М. Андреева, А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, Н. И. Сарджевеладзе. При этом социальное поведение обычно рассматривается с точки зрения возможности его прогнозирования и управления. В этом смысле отличается позиция теории культурно-исторической психологии.

Основным положением культурно-исторической психологии является то, что человеческая психика формируется в общественных отношениях.

А. Н. Леонтьев выделяет три основных точки зрения, по которым шла теоретическая разработка понимания роли среды в развитии ребенка [5].

«Согласно одной из них, окружающая среда является лишь фактором, содействующим процессу развертывания заложенных в ребенке свойств; среда вызывает к жизни или подавляет, упражняет или тормозит созревание механизмов детского поведения.

С другой, внешне противоположной этой, точки зрения, среда определяет развитие; она активно строит деятельность ребенка, лишь используя при этом врожденный фонд его личности» [5, с. 109]. Общим же в двух взглядах служит предустановка относительно того, «что как первое, так и второе равно исходят из понимания среды как внешнего фактора, равно противопоставляют деятельность ребенка и ту среду, в которой она совершается, и наконец, равно пытаются найти единую, универсальную формулу отношения к среде» [5, с. 110]. В третьем взгляде на роль среды и личности говорится о совокупном действии обоих факторов.

Как замечает Б. Д. Парыгин [8], личность не только является продуктом конкретных общественно-исторических и социальных условий, но и субъектом, формирующим свою социальную ситуацию. Человек не только следствие общественных условий существования, но и предпосылка будущих условий социума. Личности не только отведено некоторое место в системе общественных отношений, но она сама находится, а вернее, устанавливает определенные отношения к социальным институтам, нормам и ценностям, окружающим людям.

Осуществление выбора поведенческой модели происходит на основе самоопределения уровня активности личности по отношению к социальной среде, выражаемом в мере социальной включенности. Понятием "социальная включенность" определяется способность активно участвовать в жизни общества и контролировать свой жизненный путь. Понятие "социальная включенность" (inclusion) связано не только с адекватным распределением ресурсов, но и с "участием в определении жизненных перспектив индивида и коллектива" [11]. То есть, между человеком и миром находится его жизненная перспектива, которая формируется в коллективной социальной деятельности [9]. Эта жизненная перспектива подвергается пересмотру при прохождении человеком кризисов, вызванных, в т. ч. затрудненными условиями развития в ситуации инвалидности [1].

Гипотеза

Мы считаем, что в ситуации кризиса между средой и личностью есть некое пространство неопределенности и выбора, в котором человек может самоопределиться, будет ли он активным по отношению к среде и сможет ей управлять или он будет воспринимать себя как объект внешних воздействий. В каждой конкретной ситуации вопрос первичности воздейст-

вия человека или среды решается самим человеком при восприятии себя как определяющего свою будущую жизнь или принимающего описание себя и своих перспектив от своего окружения.

Если мы допускаем изменчивую, а не стабильную социальную среду для субъекта деятельности, то можно предположить наличие не двух – субъект и среда, а большего количества взаимодействующих компонентов. И этот третий компонент будет отвечать за изменение среды и ее подстройку под запросы ведущей деятельности субъекта.

Вопрос, который мы ставим в данном обзоре, заключается в том, каким образом происходит регуляция поведения человека в ситуации хронической болезни. Если «в норме» мы можем говорить о саморегуляции поведения человека, то при хронической болезни он, в значительной мере, зависит от внешней помощи и поддержки при планировании поведения. По определению Д. А. Леонтьева, ситуация инвалидности для субъекта представляет вариант «затрудненных условий развития личности», в которых она, тем не менее, может выбирать способы существования. Если в нормальной ситуации субъект деятельности формирует свое социальное окружение в соответствии с задачами деятельности, то при хронической болезни социальное окружение человека имеет тенденцию подавлять проявления его самостоятельности.

Возможные подходы к пониманию социальной саморегуляции

Л. С. Выготский определяет воспитание «как планомерное, целесообразное, преднамеренное, сознательное воздействие и вмешательство» [3, с. 71]. При таком определении может сложиться впечатление о пассивности ребенка в воспитательном процессе. Но Выготский неоднократно подчеркивает, что воспитание и социальное окружение выполняет стимулирующую для ребенка и его способностей функцию.

При взрослении ребенка возможности социальной среды значительно превышают возможности ребенка, поэтому считается, что ребенок подвергается воздействию среды.

Но если мы будем исходить из активной позиции ребенка, то тогда социальная среда будет для ребенка пространством возможностей и ресурсов.

И овладение этими ресурсами и возможностями происходит по мере развития способности оперирования культурными средствами и вариативности условий среды. Таким образом, то, что понимается как пассивность ребенка в образовательном процессе, есть лишь накопление возможностей оперирования культурными орудиями.

Социальная ситуация развития не является заданной исключительно извне. Определение социальной ситуации развития Выготским предполагает, что ребенок также занимает активную позицию, а взрослый помогает ему в постановке и реализации задач. С повышением способности саморегуляции человек научается не только использовать уже имеющиеся ресурсы его окружения, то и создавать новые социальные условия развития, исходя из собственных задач. Оптимальность соотносительности человека с внешним миром достигается в процессе деятельности.

Л. С. Выготский понимает развитие как внутренне детерминированный, целенаправленный процесс, который протекает не равномерно, а противоречиво, через возникновение и разрешение внутренних конфликтов. Зона ближайшего развития с неизбежностью, как горизонт, отодвигается дальше от субъекта под воздействием кризисов ввиду несоответствия навыков личности и вызовов ситуации. Вместе с тем меняется и социальная ситуация.

Можно предполагать, что понятие зоны ближайшего развития по Выготскому для взрослого человека также имеет значение, но ее заменяет личная социальная сеть человека. При этом появляется способность использовать социальное окружение в качестве культурного средства для развития новых высших психических функций, и тогда социальная сеть человека становится его *функциональным органом или средством деятельности*, выстраивающимся под конкретную задачу. То есть, если в начале жизни удовлетворение потребностей ребенка и его развитие зависит от богатства и доступности ресурсов социальной сети, которая дана, то, в последующем, человек сам определяет свои потребности, управляет ресурсами сети и самой сетью.

В ситуации кризиса человек оказывается как бы «выпавшим» из прошлой социальной ситуации, но еще не включенным в новую. Он как бы оказывается «в нигде». И в этой смене социальной ситуации и задач развития он приобретает «нейтральную социальную идентичность» – неопределенности меры собственной субъектности. Изначально, отказ от прошлой социальной ситуации требует активности субъекта. Его не «выкидывает» прошлая среда, а он сам должен сделать шаг в неизвестное будущее, в новую среду. Но уже в новой среде он оказывается в качестве объекта воздействия среды и проходит этап ориентирования в новой среде, усваивания новых моделей поведения.

Франц Тутсин признает существование некоей промежуточной субстанции между внешним и внутренним мирами и называет ее переходным состоянием, в котором присутствуют внешние и внутренние структуры. Это состояние необходимо для самопознания и установления безопасных контактов с внешним миром [4].

И эта промежуточная субстанция, как можно предполагать, заключена в промежуточном социальном слое и культурных средствах. На границе между «внешним» и «внутренним» есть пространство пробы действий и безопасной тренировки, мир «как если бы».

В топологии жизненного мира Курта Левина индивидуальное жизненное пространство ограничено «чужеродной оболочкой». И было бы логично дополнить схему жизненного пространства Левина на границе с чужеродной оболочкой пространством «как если бы», опосредующим и переопределяющим еще неизвестные воздействия внешнего мира.

В теоретической модели Н. А. Носова воображение постулируется как первоначальное пространство личностного развития, в котором «все психологические новообразования возникают первично в виртуальной форме (новорожденный обладает совершенно

виртуализированной психикой) и постепенно, по мере развития, девиртуализируются, переходят в статус константной реальности» [8, с. 286]. В этом процессе девиртуализации проводником из воображаемого в реальное служит социальное окружение, именно оно «фильтрует фантазии» и приводит к конвенциональному мышлению. Но зачастую при этом теряется это пространство «как если бы» вместе со своеобразием личности и ее уникальных, но не нужных талантов. Каждый раз при смене социальной ситуации, человек приобретает новые смыслы нового сообщества. Часто этот процесс сопровождается кризисом.

Кризис является необходимым для процесса личностного развития ввиду того, что через кризис переживается смена смысловых и ценностных установок, локализованных в конкретных социальных сообществах. И эти сообщества сами по себе обладают собственными границами. Границами социальной сети служат ценности и нормы сообщества.

Понятие социальной сети применяется и для исследования коммуникации в малой группе, некой организации [10]. Сети включают людей, составляющих группу в организации. Основой для их кооперации может выступать общая проблема, взаимный интерес, связанный с работой или межличностное общение. Для разделения данного образования от других социальных сетей нам представляется полезным использование понятия «*практическое сообщество*».

Для обозначения самовоспроизводящихся социальных сетей Этьенн Венгер предложил термин «практические сообщества» – имея в виду не столько порождающий смысл организационный паттерн, сколько саму общность смыслового контекста. «Участвуя в некотором коллективном предприятии, – поясняет Венгер, – люди создают общую практику, то есть способы совместного выполнения тех или иных действий для достижения общей цели. Возникшая в результате практика со временем превращается для них в осязаемую связующую нить» [13].

Практическое сообщество обладает тремя отличительными чертами: *общим участием его членов, совместной инициативой и, со временем, общим набором установившихся практик, неписаных правил поведения и знаний*. В терминах деятельностного подхода можно сказать, что общее участие соответствует *коллективной деятельности*, совместная инициатива – *общей цели деятельности*, а общий набор практик – *конкретной деятельности*.

Система общественных ценностей и убеждений порождает у членов социальной сети чувство своеобразие, основанное на духе принадлежности. Согласно Никласу Луману, автору теории автопоэзиса, основным содержанием социальной сети являются коммуникации [11].

Такие сети коммуникаций являются самовоспроизводящимися. Каждая коммуникация порождает мысли и смысл, которые в свою очередь порождают коммуникации. Сеть как целое, таким образом, порождает самое себя – иными словами, является автопоэтической. Повторяясь благодаря бесчисленному множеству обратных связей, коммуникации порождают общую систему убеждений, объяснений и цен-

ностей – обычный смысловой контекст, – постоянно поддерживаемую дальнейшими коммуникациями.

Через посредство такого общего смыслового контекста индивидуумы приобретают своеобразие как члены социальной сети – так сеть выстраивает свою собственную границу.

Это не физическая граница; это граница ожиданий, конфиденциальности и лояльности. Соответственно, принадлежность к какой-либо социальной сети возможна только на основе соответствия личностных смыслов и ценностей и ценностей сети. В случае возникновения их рассогласования сеть распадается или «несогласный» покидает ее.

Д. А. Леонтьев, в качестве одной из линий развития смысловой сферы личности, говорит о наличии тенденции в онтогенезе все большего опосредования ее «социальными общностями и их ценностями: сначала ценностями ближайшего семейного окружения, затем малых референтных групп, затем больших профессиональных, этнических, религиозных, классовых и других общностей и, наконец, общечеловеческими» [6, с. 286]. При этом главным вектором развития личности служит расширение объема социальных ценностей и возможности оперирования ими вместе с реализацией ценностей личности.

В процессе социальной идентификации личности сменяется размерность субъектности личности. А. Г. Асмолов различает эго-персонализацию, при которой значимые другие включаются в жизнедеятельность ребенка и вносят в него вклад, передавая собственные характеристики личности, и альтер-персонализацию "при которой личность, являясь субъектом деятельности, приобретает способность осуществлять вклад в социальную общность или шире – в культуру" [2, с. 533].

На стадии эго-персонализации Асмолов различает отношения "ребенок – взрослый" и развивающиеся позднее "ребенок – ребенок". Также в последующем развитии личности мы можем предположить отношения "взрослый-ребенок". Если на стадии Р-В задачей ребенка является вбирание в себя смыслов и моделей поведения взрослого, то в системе Р-Р происходит "нормирование" полученных разными детьми моделей их взрослых, тем самым формируется некий общественно-разделенный взрослый, обладающий свойствами и "взрослого у ребенка А" и "взрослого у ребенка Б". Затем выросший ребенок становится сам моделью поведения. То есть, в развитии выделяются стадии получения, обмена и нормирования и трансляции жизнестворческих и жизнедеятельных стратегий.

Мы бы хотели расширить данную модель на ситуацию человека с ограниченными возможностями здоровья. Он оказывается в налагаемой на него обществом позиции "взрослый – ребенок", поскольку для отношений "ребенок – ребенок" необходима некая общность социальной идентичности с другим ребенком. В этот состоит препятствие для включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в мир "нормальных". Для такого ребенка существует путь общения также с детьми с ограниченными возможностями здоровья или конструирование своей социальной идентичности, при которой он может быть соотнесен со здоровыми или даже в чем-то пре-

восходить их. Условное равенство может быть достигнуто при переходе от индивидуального уровня существования к уровню общечеловеческих ценностей и символического обмена. Другой путь – доказывать здоровым, что люди с инвалидностью способны достичь большего. Как пример можно привести участников параолимпийских игр.

Задача социальной саморегуляции личности заключается в обретении баланса между социально закреплёнными личностными характеристиками уже устоявшейся формой личности воплощенными в социальных нормах и представлении о том, каким должен быть человек, что уметь и знать (в этом сущность социальной ситуации развития по Выготскому) и в представлении о том, что личность – это потенциальность. Она никогда не достигает своей полной завершенности и в этом смысле представляется как возможность своего осуществления.

Заключение

В процессе социальной идентификации личности сменяется размерность субъектности личности. При включении в новую социальную общность личность выступает как объект воздействия ценностей, смыслов и моделей поведения, принятых в этой общности. В дальнейшем, при сопоставлении с другими социальными общностями, человек приобретает представление о вариативности смыслов и социальных ролей в других социальных системах. И, следуя естественной потребности расширения паттернов социального реагирования в направлении большей реализации способностей личности, эта личность учится самостоятельно изменять и создавать свою социальную ситуацию развития. В зависимости от регидности предшествующей социальной системы фиксированности смыслов и ценностей этой системы переход к новой социальной сети сопровождается или не сопровождается личностным кризисом.

Литература

1. Александрова Л. А., Лебедева А. А., Бобожей В. В. Психологические ресурсы личности и социально-психологическая адаптация студентов с ОВЗ в условиях профессионального образования // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 50 – 62.
2. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., 1996.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 2010. С. 71.
4. Гордон Р. Исчезновение и нахождение: локализация архетипического опыта // К. Г. Юнг и современный психоанализ. Хрестоматия по глубинной психологии. Вып. 1. М., 1995. С. 52 – 72.
5. Леонтьев А. Н. Учение о педологических работах Л. С. Выготского // Вопросы психологии. 1998. № 1. С. 108 – 124.
6. Леонтьев Д. А. Психология смысла. М., 1999.
7. Леонтьев Д. А. Факторы и психологические механизмы развития личности в затрудненных условиях // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. М., 2011.
8. Парыгин Б. Д. Социальная психология территориального самоуправления. СПб, 1993.
9. Фаулер Дж., Кристакис Н. Связанные одной сетью. М., 2011.
10. Bradley P. H., Baird J. E. Communication for Business and the Professions. Dubuque. 1980.
11. Luhmann N. "The Autopoiesis of Social Systems," in Niklas Luhmann. Essays on Self-Reference. Columbia University Press. New York, 1990.
12. Stewart A. Social inclusion: An introduction, In: P. Askonas and A. Stewart (editors). Social Inclusion: Possibilities and Tensions. London: Macmillan. 2000. P. 1 – 16.
13. Wenger E. "Communities of Practice." Healthcare Forum 'Journal, July/August. 1996.

Информация об авторе:

Силантьева Татьяна Андреевна – лаборант-исследователь Института проблем Инклюзивного образования при МГППУ, г. Москва, tanyasilantieva@yandex.ru.

Tatyana A. Silantieva – researcher-assistant at the Institute for Problems of Inclusive Education (part of Moscow State University of Psychology and Education), Moscow.

Статья поступила в редколлегию 28 июля 2014 г.