

Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка

Оглавление

Глава 1. СОЦИАЛИЗАЦИЯ - НОВАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ

- 1.1. Тенденции углубления социальных аспектов современного образования
- 1.2. Социализация как предметная область педагогики
- 1.3. Понятие социализации: педагогический смысл

Литература для самообразования

Глава 2. ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ЗАПАДНЫХ ФИЛОСОФСКИХ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕОРИЯХ

- 2.1. Адаптивная концепция социализации
- 2.2. Ролевая концепция социализации
- 2.3. Критическая концепция социализации
- 2.4. Когнитивная концепция социализации
- 2.5. Концепция социального научения
- 2.6. Психоаналитическая концепция социализации
- 2.7. Психодинамическая концепция социализации

Литература для самообразования

Глава 3. ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА В АЛЬТЕРНАТИВНЫХ СИСТЕМАХ ЕВРОПЕЙСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

- 3.1. Социальная педагогика П.Наторпа
- 3.2. Социализация ребенка в педагогической системе М. Монтессори
- 3.3. Развитие социальных способностей детей в педагогике С.Френе.
- 3.4. Концепция социализации в вальдорфской педагогике

Литература для самообразования

Глава 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКЕ XX в.

- 4.1. Идеи социализации в работах отечественных педагогов-гуманистов начала XX в.
- 4.2. Классово-пролетарская педагогическая концепция социализации
- 4.3. Вклад технократической педагогики в изучение проблемы социализации молодежи
- 4.4. Проблема социализации ребенка в творчестве педологов
- 4.5. Осмысление проблем социализации в отечественной педагогике второй половины XX в.

Литература для самообразования

Глава 5. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА

- 5.1. Компоненты педагогической характеристики процесса социализации
- 5.2. Образовательное пространство как фактор социализации школьника
- 5.3. Школа и сценарии социализации детей

Литература для самообразования

Глава 1. СОЦИАЛИЗАЦИЯ - НОВАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ

1.1. Тенденции углубления социальных аспектов современного образования

В настоящее время в России происходят серьезные изменения во многих областях наук, и в том числе в педагогической науке. Современная педагогика уточняет свой предмет и включает в него процесс социализации. Научный интерес к процессу социализации не только как к явлению социально-психологическому, но и как к педагогическому — не чья-то научная инициатива, а настоящая реальность. Она определяется действием нескольких глобальных тенденций.

Во-первых, это — мировая тенденция усиления динамизма социальных процессов которая, по мнению М. Мид, И. С. Кона, способствует становлению нового типа общества с «префигуративной культурой», ориентирующегося главным образом на будущее. Это требует принятия новой философии жизни, новых моделей образования.

Еще в 60-е гг. XX в. крупные философы и социологи, и в первую очередь известный американский социальный психолог и этнограф Маргарет Мид, обосновали взаимосвязь изменений в культуре общества с изменениями типа межпоколенных отношений. М. Мид выделяет три типа культуры, характеризующиеся различными межпоколенными отношениями.

Постфигуративная культура — исторически самый ранний тип. Она складывается в патриархальном обществе и все духовные ценности аккумулирует в опыте предков, в традициях. Всякое изменение в рамках такой культуры осознается как возврат к прошлому, как исправление настоящего по образцам прошлого. Подростающее поколение в подобных условиях каждый свой жизненный шаг, порыв, намерение и тем более каждую свою жизненную инициативу и действие обязательно соотносит с традициями предков и с мнением самых старых (а значит, самых мудрых и добродетельных) членов общины. Очевидно, что конфликтов «отцов и детей» в постфигуративной культуре быть не может. Она обеспечивает достаточно спокойное восприятие детьми и молодежью опыта старших, но «прирост» новых культурных достижений идет медленно, потому что подрастающее поколение не может обратиться к взрослым своей «встречный поток» новой информации и собственного опыта.

С ускорением темпов информационного, технического и социально-экономического развития общества постфигуративная культура уступила место новому типу — кофигуративной культуре. В рамках этой культуры центром сосредоточения ценностей становится современность. В различных областях жизни люди теперь склонны решать любые жизненные проблемы, обращаясь не к традициям, а к самым новейшим достижениям науки, техники, к мнениям авторитетных современников. Кофигуративная культура серьезно изменила отношения между поколениями в процессе воспитания. Родители теперь вынуждены считаться с тем, что подрастающие дети довольно рано (уже в младшем подростковом возрасте) перестают ориентироваться на их воспитательные решения и начинают все больше считаться с мнением сверстников в референтной группе. Неизбежно отношения «отцов и детей» в кофигуративной культуре развиваются по конфликтному сценарию.

Наконец, на наших глазах (что крайне сложно осознать) уже со второй половины XX в. происходит реальное становление нового типа культуры, который у М. Мид назван префигуративной культурой. Цивилизованный мир захлестнул водоворот глобальных информационных, технических, социальных, политических изменений, темпы и масштабы которых просто несоизмеримы с прежними историческими эпохами. Философы-футурологи бьют тревогу: человечество располагает социальными и экономическими механизмами, которые позволяют осваивать одну-две глобальные инновации в год, а их рождаются тысячи. Встает проблема: не что мы будем осваивать, а как мы это освоенное будем использовать.

Информационная революция (телекоммуникации, компьютер, Интернет) сделали огромный жизненный мир не только для взрослых, но и для детей более доступным, пронизываемым. Информационные ресурсы, которые в прошлых культурах всегда нужно было добы-

вать, отвоевывать у более образованных их хранителей, теперь становятся понятными детям, порой без специального посредничества учителей и родителей. Не случайно на каждом шагу мы наблюдаем различные житейские ситуации, когда «яйца курицу учат». Современные дети быстрее взрослых осваивают различные технические достижения; экономические, финансовые и политические инновации молодежи во многом определяют сейчас жизнь в стране. Ни один здравомыслящий взрослый в наши дни не дерзнет заявить, что он готовит своего ребенка к будущей жизни. Может ли он представить себе эту жизнь даже лет через 10, а тем более через 20-30 лет, когда нынешнее дитя войдет в пору зрелости? На родительские нравоучения и советы современные дети вполне резонно могут возражать, что опыт старших им мало пригодится.

В условиях префигуративной культуры «эпицентр» главных жизненных ценностей перемещается в будущее. Конечно, в своих новациях подрастающее поколение все равно, как на плечах, стоит на опыте старших, но межпоколенные отношения в префигуративной культуре все-таки уже иные. Практика взаимодействия с детьми теперь требует новых моделей образования, которые должны строиться на сотрудничестве взрослых и детей.

Каковы контуры этих процессов пересмотра представлений об образовании, унаследованных от кофигуративной культуры? Реальности жизни в условиях префигуративной культуры постоянно ставят человека в крайне неопределенные ситуации, когда нет и не может быть готовых решений, принятых на основе прочно усвоенного багажа готовых знаний, умений и навыков. Современному человеку требуется разрешать каждую жизненную ситуацию как творческую, самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность. Личность в префигуративной культуре просто обречена на жизнетворчество! Но готовность к творчеству и ответственность не могут возникнуть сами по себе, они складываются в условиях активной социализации и воспитания.

В уже близком будущем разворачивающейся префигуративной культуры в обществе будет востребован другой тип личности: не всесторонне и гармонически развитая по некоему идеальному образцу, а человек, идентичный самому себе, несущий образ себя во всем богатстве отношений с окружающим миром. Жизнью новой культуры в первую очередь, будут поощряться индивидуальность, творческая активность и способность ориентироваться на будущее: умение прогнозировать, фантазировать, гибко переходить в новые виды деятельности даже в ситуациях неопределенности.

Потребуется радикальный пересмотр не только содержания и форм образования (эти потребности уже остро ощущаются), но и отказ от многих устоявшихся ценностей в области образования. Уже идут поиски возможностей соединить культурное развитие ребенка и его социальное взросление. Это возможно сделать не за счет совершенствования процесса обучения, уповая на светлую память о Л.В.Выготском, что оно само по себе «поведет за собой развитие». Современное рационализированное и вербализованное обучение, как бы ни меняло свои стандарты, все равно в самом лучшем случае работает на компетентность. А условия нарождающейся культурной ситуации требуют создавать, обогащать, развивать воспитательный и социализирующий потенциал образования.

Вторая глобальная тенденция, которая побуждает современную педагогику серьезно обратиться к проблемам социализации, — возрастание значимости индивидуально-личностного начала во всех проявлениях жизни современного человека. В обществе складывается понимание того, что подрастающее поколение должно быть способно осознанно действовать исходя из представлений об общественном долге и личной свободе, принимать самостоятельные решения, брать на себя ответственность.

Но внутренняя свобода и гражданская ответственность не могут прямо проистекать из совокупности знаний и благородных примеров.

Уже в школьные годы ребенок призван осваивать определенный объем программного материала, решить определенное количество учебных задач, но оптимальный путь в этом

образовательном «море» он должен выбрать сам. Каждый ученик, даже младший школьник, — всегда носитель своего собственного образа жизни: он сам вступает во взаимодействие с окружающим миром природы, культуры, информации, с людьми. Поэтому смысл детства вовсе не в подготовке к будущей взрослой жизни, «скроенной» по нашим сегодняшним несовершенным образцам, а в полноценном проживании этого времени.

Столетиями воспитание строилось таким образом, чтобы «подгонять» ребенка под заранее определенные педагогические цели, «встраивать» его в специальные учебные сценарии. Современное педагогическое сознание (правда, еще робко) начинает признавать за ребенком право быть самим собой: иметь собственный, прямо не зависимый от процесса обучения социальный опыт, самоопределяться в культуре, обнаруживать свою индивидуальность в среде взрослых и сверстников, осознавать свою жизнь как ценность, испытывать потребность выразить себя и искать для этого социально приемлемые средства.

К сожалению, педагогическое сообщество еще не распрощалось с представлением о ребенке как «чистой доске» в руках воспитателя, не отказалось от осмысления своей деятельности в категориях «передача опыта старшего поколения», «трансляция норм и ценностей», «привитие положительных качеств». Но новая складывающаяся философия образования все активнее выдвигает идею о том, что человеческая природа бесконечно многообразна, пластична, внутренне неуловима, а потому незавершенность — едва ли не главная характеристика личностного совершенствования и самого процесса образования. Современное понимание цели образования снимает ее конечную характеристику!

Третья тенденция, которая решительно предопределяет принятие социализации в качестве новой педагогической реальности, — это переосмысление теоретических идей и практики коммунистического воспитания как «социальной мифологии» и «социальной алхимии» (термины М. К. Мамардашвили). На социально-политическом, мировоззренческом и педагогическом уровнях этот процесс идет как мучительное преодоление тоталитаризма.

Если учитывать, что социальные структуры — это оборотная сторона определенного типа сознания, то крушение системы тоталитаризма на государственном и общественном уровне неизбежно влечет за собой разрушение тоталитарного сознания и тоталитарных иллюзий у огромной массы людей, в том числе у родителей и педагогов.

В литературе последних лет тоталитарное сознание описывается как социокультурный феномен под разными названиями: *homo totalitaricus*, *homo soveticus*, «советский синдром» и др. Но составляют его, по мнению разных авторов, достаточно типичные характеристики: ощущение значимости своей жизни, своей причастности к движению по магистральному пути мировой цивилизации; ощущение своей подчиненности могущественному государству, за плечами которого славная многовековая история; ощущение превосходства над порочным западным миром, не признающим очевидных истин и ценностей нашей культуры и идеологии; ощущение предсказуемости значимых событий своей жизни и ее безопасности среди равных друг другу людей.

Феномен *homo soveticus* описывается и через признаки «тоталитарного "Я"» как-то: догматичность сознания, закрытость его эмпирическому опыту при некритичном доверии к «коллективному разуму»; расщепленность сознания, раздвоенность приватного и социального «Я»; инфантильное упование на внешние инстанции и перенос на них ответственности за неудачи; постоянный страх, отсутствие чувства стабильности и безопасности; ведущий мотив поведения — избегание неудач, а не достижение новых позитивных результатов; заниженные самооценка и чувство собственного достоинства, недостаточное принятие своего «Я»; недостаточная рефлексивность при высокой нормативности; специфическое восприятие и организация времени — упор на великое будущее в ущерб нынешней жизни.

Эти ведущие признаки «тоталитарного "Я"» действуют на трех уровнях: как социокультурный феномен, как индивидуально-личностное образование и как общепсихологический когнитивный механизм. Поэтому тоталитаризм не просто изолирует людей от внешнего мира, широкого культурного сообщества («железный занавес», система дезинформации и контроля за умами), но и насаждает единообразный набор нормативов осмысления жизни. Более того, как известно, ставилась вполне конкретная задача конструирования нового типа личности — «всесторонне и гармонически развитой личности строителя коммунизма». Эта модель во всей ее гигантской идеальности не реализовалась, но сложился все-таки некий тип советского человека с особым психическим складом, мыслительными и поведенческими характеристиками, с особой ментальностью. Такое стало возможным в результате унификации индивидуального начала, подавления самобытности отдельного человека, его «растворения» в массе.

Одновременно тоталитарное общество выдвигало на первый план людей, в личности которых свойства «тоталитарного "Я"» или способность убедительно их имитировать занимают ведущее место. В этих условиях педагогика, поставленная на службу тоталитаризму, не просто способствовала подчинению личности системе, а по существу специально организовывала средствами целенаправленного воздействия через институты воспитания трансформацию личности: человек «открывал» для себя признаки «тоталитарного "Я"», принимал их и, соотнося с ними, идентифицировал свое целостное «актуальное "Я"». Этот способ реиндентификации личности педагогически представлялся как товарищеская критика в пионерской и комсомольской организациях, как публичные извинения перед классом, пионерским отрядом, облекался в форму «Табеля-рубежа» октябренька и пионера, «личного комплексного плана» комсомольца.

Корни тоталитаризма в нашей воспитательной теории и практике глубоки, обширны и не сводятся к отдельным формам работы пионерской и комсомольской организации в школе. Они закрепились именно на уровне педагогического мировоззрения, на уровне установок и механизма воспитательной практики. Вот лишь некоторые очевидные и наиболее нетерпимые рецидивы тоталитаризма в воспитании.

1. Ребенку в воспитательном процессе изначально предписывается, «каким быть», он не принимается воспитателями (не только школьными учителями, но и родителями) таким, каков он есть, ибо тоталитарное сознание открыто декларирует презрение ко всякому несоответствию норме, к любому проявлению индивидуальности.
2. Так как тоталитарное сознание всегда стремится избегать неудач, педагогические действия воспитателей направлены в первую очередь на борьбу с недостатками личности ребенка, на «выкорчевывание» пороков вместо возвращения достоинств. Такая тоталитарная воспитательная логика апеллирует к злу в ребенке, а не к добродетелям, поэтому ведущую роль в самой практике воспитания играет воздействие на ребенка методами запретов, ограничений и наказаний.
3. Заниженная самооценка и недостаточное самоуважение взрослых-воспитателей — носителей тоталитарного сознания — ставит их в общении с детьми на позицию самоутверждения. Для партнерства, сотрудничества, товарищества здесь уже не остается места, поскольку только подавление детей своей властью, наблюдение их исполнительности и послушания дает взрослым переживание собственной значимости.
4. Свойственная тоталитарному сознанию недостаточная рефлексия приводит к тому, что в воспитательной практике в качестве «надежного» средства избирается слово. Вербальные методы воспитания успешно помогают «рисовать» ту картину мира, которая соответствует идеологическим установкам. На этой основе возникает иллюзия совпадения воз-

действия педагога и социальной среды, иллюзия безграничных возможностей воспитательного процесса.

Мы уже полтора десятилетия живем, «под собою не чуя страны», на самом гребне перемен. Но все ли они во благо, способствуют ли нашему избавлению от «тоталитарного "Я"»? У одного из современных поэтов Владимира Корнилова есть стихи «Перемены»:

Считали: все дело в строе,

И переменили строи,

И стали беднее втрое

И злее, само собой.

Считали: все дело в цели,

И хоть изменили цель,

Она, как была доселе,

За тридевятью земель.

Считали: все дело в средствах,

Когда же дошли до средств,

Прибавилось повсеместно

Мошенничества и зверств.

Меняли шило на мыло

И собственность на права,

А необходимо было

Себя поменять сперва.

1.2. Социализация как предметная область педагогики

Какие методологические посылки могут стать основанием новой парадигмы педагогики и будут способствовать преодолению рецидивов тоталитаризма в теории и практике современного воспитания? Сегодня, скорее всего, еще нельзя представить их достаточно конкретно и развернуто. Наметим некоторые «контуры» определившихся подходов.

Социально-экономическая и морально-психологическая напряженность жизни нашего общества в настоящее время, политическая нестабильность, межнациональные противоречия сопровождаются крутой ломкой сложившихся в годы социализма духовных ценностей. Еще нет достаточной ясности в определении цели-идеала концепции воспитания, в обосновании механизмов социально-возрастного становления личности в новых условиях. Ведущие организаторы воспитательной деятельности: институты государства, педагоги, родители, детские общественные организации — в одних случаях утратили свой авторитет среди детей и молодежи, в других — неясно представляют свои конкретные возможности в условиях рыночной экономики и новых социальных отношений.

Но педагогика как наука призвана в этих условиях принять и теоретически осмыслить новую материальную и духовную среду, новое жизненное пространство современного детства и выстроить иную парадигму образования личности.

Дефиниция «парадигма» (от греческого *paradeigma* — «образец») была предложена Т.Куном в его концепции смены фундаментальных научных теорий. Под парадигмой в философии науки понимается определенная совокупность общепринятых в научном сообществе идей и методов научного исследования. Применительно к педагогике под парадигмой можно понимать синтез определенных теоретических положений и способов их педагогической реализации, значимых для данного сообщества ученых-педагогов и педагогов-практиков (учителей, воспитателей, родителей). Парадигма педагогики — это своеобразное предельное основание для педагогической деятельности.

Смена парадигмы не происходит по воле даже очень талантливых и активных научных авторитетов. Педагогическая парадигма созревает, когда в обществе возникают новые формы отношений между поколениями, между Взрослым миром и миром Детства, когда складываются новые ценности в культуре, когда оказываются несостоятельными основные компоненты педагогического процесса (цели, содержание, формы и технологии образования, отношения субъектов). Что же должно было произойти на изломе последних де-

сятелетий XX в., чтобы педагогика радикально изменила всю теоретическую модель педагогической деятельности и обратила специальное внимание не только на обучение и воспитание, но и на социализацию детей?

Включение в систему образования такой важной составляющей, как социализация, не случайно. Современное общество переживает и пытается теоретически осмысливать действие нескольких глобальных тенденций в культуре и социальной жизни. Наука просто обязана откликнуться на эти гуманитарные потребности поисками коренных преобразований в области организации социального взросления молодого поколения.

Необходимость преодоления мифологем тоталитарного педагогического мышления настоятельно требует от нас определиться на данном историческом отрезке жизни общества в проблеме цели и задач воспитания. В обществе все отчетливее оформляется убеждение, что цели эти следует черпать не в идеологических доктринах новых политических партий и движений, а выстраивать их как трансформацию культуры.

Культура, по определению М. К. Мамардашвили, «есть умение обходиться со множественным и разнообразным». Это весьма точно подтверждается практикой общественной жизни в истории цивилизации: чем более неоднородным, структурно разнообразным в культурном, политическом и экономическом отношении становится общество, тем большую жизнеспособность оно обретает, тем успешнее справляется с грузом неизбежно возникающих проблем.

Культура отражает, передает и хранит индивидуальное начало в рамках данного социума. Детерминирующим механизмом в этих процессах является ядро культуры. Оно вырабатывается в течение всей исторической жизни народа и выполняет функцию своеобразного социокультурного генетического аппарата. Именно ядро культуры определяет способы реагирования социума на различные инновации, возможности приспособления к меняющимся условиям материальной и духовной жизни или преодоления их.

Примечательно, что выдающийся русский историк В. О. Ключевский, в одной из своих лекций обратившись к болезненной проблеме влияния западной культуры на Россию, отмечал, что русская культура имеет своеобразный «защитный пояс»: перенимая внешние манеры, платье, речевые обороты, ядро культуры остается неизменным. Ядро культуры — особый механизм самосознания народа: знание о самом себе, о своем глубинном бытии, о своей силе и достоинствах и о своих недостатках и ограниченности.

В наши дни эта же проблема противодействия западным влияниям приобретает черты американизации, глобализма: тиражируются мода, способы проведения досуга, стиль жизни. Опасно ли это для нашей культуры? Несомненно, если не сумеем сохранить ядро своей культуры. А сделать это можно только с помощью воспитания: оберегать, культивировать, развивать самосознание народа.

Бесспорно, можно признать, что существуют разные типы социальности со свойственными им идеальными регулятивами: моралью, нормами межчеловеческих связей, правом, эстетикой, формами межпоколенных отношений. Но в наши дни в социально-политических доктринах и сценариях все чаще эксплуатируются идеи глобализма, идут поиски способов управления глобальными цивилизационными процессами. Существует даже такая формула: современные войны выигрываются не бомбами и ракетами, а движением капиталов на рынке и информационным манипулированием сознанием людей.

Идеи глобализма проникают и в педагогику. Внешне все выглядит весьма респектабельно: прорыв к единой цивилизационной общности, построение цельной и мировоззренчески актуальной системы образования, воспитание культурной идентичности. На деле — это попытки преобразования многообразной Вселенной культуры в глобальную монокультуру. Средства массовой информации, являясь институтом социализации, становятся одним из самых мощных инструментов формирования у огромных масс людей добровольно-принудительного поведения. Без специально воспитанных качеств субъекта социализации, способного оставаться самим собой и противостоять социальному манипулированию, современное образование невозможно.

Ставя в центр воспитания культуру личности как отражение на индивидуальном уровне ядра культуры, современная отечественная педагогика выделяет в качестве задач воспитание у подрастающего поколения высокого уровня компетентности, профессионализма, а кроме того, способности к культурному самоопределению в отношении к обществу, к окружающим людям, к духовным и материальным ценностям общества, к самим себе (к своему здоровью, труду, досугу, к своим интересам и способностям). В таком контексте цель воспитания понимается как воспитание субъекта собственной жизни. Здесь отчетливо проявляется план социализации.

Специальные социально-психологические и социологические исследования все отчетливее фиксируют на нынешнем этапе развития общества «разлом» нравственных и жизненно-ценностных приоритетов, социальных интересов старшего и подрастающего поколений. Проявление субъектов воспитания происходит не в недрах старшего поколения, а как бы смещается в общность подрастающего поколения. Этот один из явных признаков префигуративной культуры осознается не только теоретиками, но и практиками современного воспитания, однако воспринимается как случайное кризисное явление. Складывающаяся концепция личностно ориентированного образования пытается осмыслить его педагогически.

В основе личностно ориентированного образования лежит признание самоценности каждого человека, его индивидуального жизненного опыта. Теоретико-методологическая позиция этой концепции не позволяет сводить процесс образования к приспособлению ребенка к взрослой среде и обезличенному опыту старших. Личностно ориентированное образование стремится быть адекватным реально происходящей жизни ребенка, «здесь и сейчас», а не в прошлом или будущем.

Известно, что механизм, позволяющий человеку осмысленно и целенаправленно осуществлять автотрансформацию ядра культуры — самосознание, то есть широкое знание о своем глубинном бытии, о его возможностях, о его ограничениях и недостатках. Это обуславливает актуальность педагогических поисков в области проблем субъекта социализации и воспитания.

Не случайно поэтому отечественная педагогика пытается переоценить ведущие концепции воспитания, которые традиционно обосновывают определяющее значение целенаправленного воздействия в процессе формирования личности, и выйти на проблему содействия средствами воспитания процессу саморазвития личности, ее жизненному самоопределению в культуре, в социуме. Без учета социального бытия воспитанника, организованных и спонтанных социализирующих воздействий невозможно помочь ему выбрать позицию субъекта жизни.

Современные социологи отмечают как достаточно устойчивую тенденцию нового, наступившего тысячелетия — «триумф личности». Люди, испытывавшие угрозу тоталитаризма на протяжении большей части XX в., стремятся заявить, утвердить и реализовать собственную индивидуальность. Так, Э.Фромм в книге «Иметь или быть» рисует свое представление о совершенном человеке современности и воплощает его в такие качества:

- § готовность отказаться от всех форм обладания ради того, чтобы в полной мере быть;
- § чувство безопасности, чувство идентичности и уверенности в себе, основанные на вере в то, что он существует, что он есть, на внутренней потребности человека в привязанности, заинтересованности, любви, единении с миром, пришедшей на смену желанию иметь, обладать, властвовать над миром и таким образом стать рабом своей собственности;
- § осознание того факта, что никто и ничто вне нас самих не может придать смысл нашей жизни и что только полная независимость и отказ от вещиизма могут стать условием для самой плодотворной деятельности, направленной на служение своему ближнему;
- § любовь и уважение к жизни во всех ее проявлениях. Э.Фромм хорошо понимает, что такое «радикальное изменение человеческого сердца» возможно, если общество так же радикально изменит свои функции в отношении человека: переориентирует промышленное производство на «здоровое потребление», внесет гуманистические изменения в политику

и государственное управление, обеспечит каждому человеку право на достойную жизнь. Воспитание, опирающееся на такую модель идеала, непременно предполагает учитывать, что социализация, являясь механизмом воспроизводства общества, также понесет в себе радикальные изменения в духе новых качественных ориентации личности.

Попытаемся наметить главные воспитательные основания новой парадигмы педагогики:

1. Основная цель воспитания — «человек как самоцель». Эта своеобразная обратная реакция на десятилетия «социально-заказного» воспитания означает признание уникальности и своеобразия каждого воспитанника, его социальных прав и свобод.
2. Развитие личности идет в течение всей жизни и прежде всего в процессе социализации. Нельзя увлекаться школьным «центризмом» и абсолютизировать возможности воспитания. Воспитание — лишь часть процесса социализации, эпизодическое, хотя и целенаправленное вмешательство в систему жизнедеятельности детей.
3. Ассоциативность и разностороннее сотрудничество старшего и молодого поколения в различных ситуациях воспитания. Приобщая детей и молодежь к социально-культурным ценностям в таком сотрудничестве, воспитание создает практическую среду для социализации, обогащает ее духовное и предметное пространство и само наполняется реальным жизненным содержанием.
4. Отношение к воспитаннику как к субъекту собственного социального становления. Социальное становление на уровне субъекта социализации может охватывать различные сферы жизнедеятельности, идти с неодинаковой интенсивностью, обязательно позитивно проявляется в существенных для личности связях с действительностью.

1.3. Понятие социализации: педагогический смысл

Термин «социализация», как принято считать, пришел в науки о человеке с «легкой руки» американского социолога Ф.Г.Гиддингса. В 1887 г. в книге «Теория социализации» он определил сущность этого процесса как «развитие социальной природы и характера индивида», как «подготовку человеческого материала к социальной жизни». Но как общепринятое научное понятие «социализация» начала активно работать в западной, особенно в англоязычной, философской и психологической литературе только в конце 50-х гг. XX в. В России в начале XX в. и в первые послереволюционные десятилетия понятие «социализация» широко использовалось для обозначения процесса... внедрения социализма в ту или иную отрасль хозяйства: «социализация транспорта», «социализация лесного производства». И хотя выдающиеся педагоги 20-х гг. XX в. серьезно обращались к педагогической природе социализации, к проблемам взаимосвязи воспитания и социализации, они обходились весьма разнородными категориями: «педагогика среды» (С.Т.Шацкий), «отношения с окружающей средой» (А.С.Макаренко) «общественная среда ребенка» (П.П.Блонский). Вплоть до 80-х гг. XX в. советская педагогика объявляла социализацию предметом буржуазной науки, противостоящим воспитанию, и понятие «социализация» употреблялось исключительно в контексте критики концепций западных идеологов.

Сейчас с понятием «социализация» в педагогике происходят разительные перемены. Еще десятилетие назад им оперировали только специалисты в области социологии и социальной психологии, а официальная педагогика все механизмы становления личности описывала через категорию «воспитание». Сейчас в многочисленных педагогических работах все обставляется с «точностью до наоборот»: одни авторы с энтузиазмом первопроходцев просто упраздняют воспитание и все, что прежде имело к нему отношение, объявляют социализацией, будто в угоду некой моде, теснят привычные и понятные определения в педагогике, не добавляя нового научного смысла; другие считают социализацией нравственное и гражданское воспитание и сложнейшую проблему смены в нашем обществе жизненных ценностей и нравственных императивов пытаются решать средствами социализации; третьи называют социализацией все стихийные, педагогически не оснащенные влияния на ребенка и тем самым выводят ее за пределы предмета педагогики.

Мы обращаемся к изучению социализации именно как педагогической проблемы. Важно, что педагогика как наука о педагогических процессах призвана выявить: структуру социа-

лизации, ее взаимосвязи в целостном процессе образования личности, пути, способы, организационные формы включения воспитанников в социальные отношения, педагогические условия, помогающие ребенку познавать социальную действительность и осваивать позицию субъекта социальной жизни.

При определении самого понятия «социализация» мы сталкиваемся не просто с обилием формулировок или разнообразием подходов к этому явлению у психологов и педагогов, но и с разными уровнями дефиниции.

Рассмотрение теоретических аспектов проблемы социализации обнаруживает, что педагогическая характеристика этого понятия выражается, по меньшей мере, пятью подходами.

1. Социологический подход. Социализация рассматривается как трансляция культуры от поколения к поколению, как общий механизм социального наследования, охватывающий и стихийные воздействия среды, и организованные — воспитание, образование.

2. Факторно-институциональный подход. Социализация определяется как совокупность, множественность, рассогласованность и некоторая автономность, а не жесткая иерархическая система действия факторов, институтов и агентов социализации.

3. Интеракционистский подход. Социализация в качестве важнейшей детерминанты предполагает межличностное взаимодействие, общение, без которого невозможно становление личности и восприятие ею картины мира.

4. Интериоризационный подход. Социализация представляет собой освоение личностью норм, ценностей, установок, стереотипов, выработанных обществом, в результате чего у нее складывается система внутренних регуляторов, привычных форм поведения.

5. Интраиндивидуальный подход. Социализация не исчерпывается адаптацией к социальной среде, а является творческой самореализацией личности, преобразованием себя, строится как деятельностная модель индивидуализации.

Эти подходы реализации понятия социализации в педагогике различаются характеристиками механизма превращения социального в психическое и соответствующего ему субъекта социализации. Более обоснованным является многомерный подход, то есть одновременный учет всех механизмов социализации. Но научная разработка такого подхода — еще не близкое будущее педагогики. Для ее сегодняшнего дня важно уже хотя бы понимание системности, одновременности и неравномерности социализирующих воздействий и индивидуальной самобытности реакций личности ребенка на эти воздействия.

Сделаем и мы попытку в области многомерного подхода к социализации как педагогическому явлению. Если рассматривать образование личности как гармонию двух существенно различных процессов — социализации и индивидуализации то непременно выстроится значимая взаимосвязь по линии социализация — воспитание — самовоспитание.

Социализация — самое широкое понятие среди процессов, характеризующих образование личности. Она предполагает не только сознательное усвоение ребенком готовых форм и способов социальной жизни, способов взаимодействия с материальной и духовной культурой, адаптацию к социуму, но и выработку (совместно со взрослыми и сверстниками) собственного социального опыта, ценностных ориентации, своего стиля жизни.

Воспитание представляет собой систему целенаправленных, педагогически организованных взаимодействий взрослых с детьми, самих детей друг с другом. Именно в таком личностном взаимодействии происходит изменение мотивационно-ценностной системы личности ребенка, возникает возможность для предъявления детям социально значимых норм и способов поведения, поэтому воспитание является одним из главных путей организованной социализации.

Взаимосвязь социализации и воспитания нельзя рассматривать, игнорируя процесс самовоспитания, так как реально осуществляемая социализация обязательно предполагает свою вторую сущность — индивидуализацию: становление личности со всей присущей ей уникальностью и неповторимостью, своеобразное обретение себя. Самовоспитание в этом контексте — в высшей степени осознанная и самостоятельная деятельность человека по

совершенствованию своей личности, характеризующаяся тем, что он осознает себя и действует как субъект социализации.

Рассмотрение процесса социализации в контексте педагогики обязывает выделить несколько параметров его значимости для процесса образования личности.

Первый параметр — это параметр целеполагания. Становление нового понимания цели воспитания в современных условиях предполагает широкий взгляд на жизненное самоопределение человека, на выделение в качестве цели воспитания самореализацию человеком своих способностей в соответствии с нуждами общества, на осмысление того, что воспитывает не прямо школа и родители, а та социокультурная, духовная среда, сложившиеся отношения, в которые реально включается ребенок. По образному выражению философа Г. С. Батищева, воспитание — это «непроизвольный эффект» взаимоотношений людей, их глубинного общения. Суть этого непроизвольного эффекта — изменения в мотивационно-ценностной системе личности. Кроме того, к этим изменениям каждый воспитанник пойдет своим путем. Такая трактовка цели воспитания прямо ориентируется на установление взаимосвязи социализации и специально организованного педагогического процесса.

Второй параметр осмысления социализации как педагогического явления связан с современными поисками в области нового содержания образования. Признание приоритета общечеловеческих и национальных ценностей над классовыми в процессе образования требует обоснования аксиологических ориентиров этого процесса, определения способов включения ребенка в национальный и общечеловеческий социальный опыт, а значит — осмысления педагогических основ социализации.

Общечеловеческие и национальные ценности представлены в общении с природой, в национальных народных традициях, в семейном образе жизни, в отношениях детей со взрослыми и в их совместной деятельности. Бесспорно, аксиологические составляющие образования предполагают не только познавательное сориентировать детей, но и обеспечить их личностное самоопределение в таких духовных проблемах, как: что есть человеческая жизнь, каков ее смысл; что есть другой человек, люди для твоего существования; что есть Родина, государство, семья; что есть труд, собственность; что есть счастье.

Кроме того, построение содержания современного образования не как набора специально педагогически адаптированных знаний, умений и навыков, а как содержания, изоморфного социальному опыту, неизбежно предполагает включение школьников в реальную действительность. Уже сейчас дети встречаются с множеством видов деятельности, которые совсем недавно маркировались как строго взрослые: потребление услуг масс-медиа, экстремальные виды спорта, осмысленное участие в потребительском рынке и др. Иными словами, современное содержание образования уже включает пласт социализации.

Третий параметр педагогического значения социализации определяется поиском результативных способов присвоения школьниками социального опыта. На протяжении десятилетий наше образование признавало один путь — социальное научение в специальных условных формах, вырванных из живого социального контекста и воплощавшихся в дидактизированных мероприятиях. Очевидно, что обновление цели и содержания образования нельзя осуществить старыми способами. И дело здесь не в том, что изжили себя урок, классный час, беседа учителя с детьми, а в том, что эти формы совершенно не соотносились с социальной действительностью, с реальной жизнью самих детей.

В условиях современной информационной культуры, невероятных скоростей смены содержания и способов коммуникации стоит принять как данность, что средствами воспитания становятся практически любые факты личной жизни ребенка, вызывающие сильные переживания и рождающие потребность проявлять свои достоинства, умения, социальный опыт. Значит, образовательная практика должна использовать в качестве средств воспитания сами проявления образа жизни. Требуется специального педагогического осмысления технология освоения ребенком достаточного набора социальных ролей, технология созда-

ния специальных «ситуаций социального опыта», позволяющих школьнику пережить и принять позицию субъекта социализации.

Наконец, четвертый параметр современное образование пристрастно пытается осмысливать проблему качества образования, и горячо обсуждается вопрос: в чем конкретно проявляется истинный результат образования? Если результатом образования считать усвоенную человеком систему знаний, умений и навыков, то стоит учесть, что в условиях современных информационных технологий основная часть этой системы обесценится за 5-7 лет после выхода ее «носителя» из образовательного учреждения. Если за результат образования принять количество выпускников, поступающих в вузы (что нередко на практике и является показателем качества работы школы в оценке чиновников), то что станет с постулатами демократизации и гуманизации нашего образования, не будет ли это открытым признанием социальной сегрегации Детей и молодежи? На наш взгляд, признаки качества образования надо искать в том, насколько выпускники школы владеют опытом человеческой жизни вне системы образования, насколько они социализированы.

Литература для самообразования

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. М., 2001.
2. Арсеньев А. С. Философские основания понимания личности. М. 2001.
3. Битинас Б. П. Введение в философию воспитания. М., 1996.
4. Гершунский Б. С. Философия образования. М., 1998.
5. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика. М., 2002.
6. Ильин Г. Л. Философия образования (Идея непрерывности). М., 2002.
7. Кон И. С. Социализация и воспитание молодежи // Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. М., 1989. С. 191-205.
8. Мид М. Культура и мир детства / Пер. с англ. М., 1988.
9. Модернизация российского образования / Ред.-сост. Э. Д. Днепров. М., 2002.
10. Мудрик А. В. Социальная педагогика. М., 1999.
11. Никандров Н. Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М., 2000.
12. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999.

Глава 2. ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ЗАПАДНЫХ ФИЛОСОФСКИХ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕОРИЯХ

Поиски теоретического осмысления связи индивида и общества в западноевропейской и американской философской и психологической науке относятся к XX в. Они велись как с позиции субъективного идеализма, когда общество понималось как сумма индивидов, а общественное сознание как «спроецированное и увеличенное индивидуальное сознание», так и с позиции объективного идеализма, при котором общество провозглашалось социальным организмом, не сводимым к совокупности сознания личностей, а выступающим в форме коллективных представлений, обладающих императивной силой отношений к индивиду.

Классификацию существующих в западной науке концепций социализации, на наш взгляд, стоит проводить все-таки не по основополагающим философским и психологическим школам и течениям, а на основе того, как сторонники определенного направления представляют себе цели и сущность социализации, модус поведения личности, который она призвана формировать.

Построенная нами таблица дает некоторый обзор ведущих западных концепций социализации (табл. 1).

Остановимся подробнее на характеристике основных теоретических идей, представленных в таблице концепций социализации личности.

Таблица 1. Основные концепции социализации личности в западной философии и психологии

№	Концепция	Основные	Модель социального	Цель социализации	Интерпретация
---	-----------	----------	--------------------	-------------------	---------------

	представители	поведения личности	задачи	педагогической сущности соци- ализации
1 Адаптивная	Дж. Дьюи, В. Кукартц	«Человек щий»	делаю-Приспособле- ние личности существующе- му образу жи- зни	Обеспечивать ребенку воз- можность накопления соб- ственного опыта решения жиз- ненных проблем
2 Ролевая	Э. Дюрк- гейм, Дж. Мид	«Человек щий»	играю-Интеграция личности в со- циуме через освоение системы соци- альных ролей	Создавать пра- вила и планы социального по- ведения детей, придавая ему в нужный момент необходимую ролевую форму
3 Критическая	К. Роджерс, А. Маслоу	«Человек деляющийся»	самоопре- Самореализа- ция и само- утверждение личности в со- циуме	Побуждать де- тей к социаль- ному поведе- нию, мотивиро- ванному ценно- стями собствен- ного «Я»
4 Когнитивная	Ж. Пиаже, Л. Колберг	«Человек щий»	познаю-Вносить в со- знание человека «когниции», помогающие устанавливать равновесие с социумом	Создавать в окружении ре- бенка (в семье, в школе) «проек- ции» социаль- ного равнове- сия, стабильно- сти, терпимости, заботы
5 Социального научения	А. Бандура, У. Бронфен- бреннер	«Человек ющий»	наблюда-Овладеть соци- альным поведе- нием, которое представляет «обмен дея- тельностью» между людьми	Целенаправлен- но использовать примеры для подражания, си- стему поощре- ний и наказа- ний. Это позво- лит формиро- вать поведение по социально значимой моде- ли
6 Психоаналитиче- ская	З. Фрейд, Э. Эриксон	«Человек щий»	желаю-Социализиро- вать — это зна- чит приучить ребенка при- нимать произ- вольные, авто-	Развивать соци- альные чувства детей, организо- вывать интел- лектуальное осознание оши-

		номные реше-бок и достиже-ния ний в своем поведении
7 Психодинамическая	К. Левин, «Человек объясняющий» Ф. Хайдер	Научить чело-Учить детей в века жить, ис-играх и обще-пользуя атри-нии распозна-буции повсе-вать ошибки дневных собы-причинно-тий, поступков следственных людей связей социаль-ного поведения других людей, побуждать их относиться к окружающим людям так, как хотели бы, чтобы относились к ним

2.1. Адаптивная концепция социализации

Несмотря на некоторое отличие в представлении проблемы социальной детерминированности развития личности и ее воспитания у различных школ этого направления (начавшего складываться в западной науке к концу первого десятилетия XX в.), социализация личности трактовалась ими как приспособление личности к существующему образу жизни, к господствующим в обществе экономическим, идеологическим, нравственным нормам, как подготовка к выполнению социальных обязанностей в соответствии с принадлежностью к определенному классу и социальной группе.

С наибольшей полнотой адаптивная концепция социализации нашла свое выражение в теоретической системе Джона Дьюи (1859-1952). Он считал школу «лабораторией буржуазной демократии» и утверждал, что она может стать мощным средством изменения социальной среды, отношений между людьми. «Школа может создать в проекте такой тип общества, который нам хотелось бы осуществить. Влияя на умы в этом направлении, мы постепенно изменили бы характер взрослого общества».

Рассматривая школу в таком ракурсе активной общественной среды, Дж.Дьюи выделяет социализацию как важную составную часть своей воспитательной доктрины.

Он считает, что заложенные у человека от природы уникальные способности могут проявиться лишь в процессе социализации. Социализацию он понимает как приспособление к общественной среде и подчеркивает, что необходимо в этом процессе «выкристаллизовывать» индивидуальность каждого человека. Здесь нет противоречия, если иметь в виду одно из важнейших положений теории Дж.Дьюи: развитие личности определяется «социализацией ума», то есть ломкой социальных стереотипов, обретением смысла в стремлении служить другим людям, делиться с ними богатством своих способностей, но при этом воплощать и собственные интересы. «Правильно построенное образование, — пишет Дж.Дьюи, — начинается с активных занятий, имеющих социальные корни и определенную полезность».

Иными словами, социализированная личность, по Дж.Дьюи, добивается полного совпадения социальных и личных ценностей поведения.

Важнейшим понятием в концепции социализации у Дж.Дьюи является категория «опыт». Опыт для него — и цель, и средство образования. По мнению Дж.Дьюи, опыт включает все переживаемое человеком: ощущения и мысли, невежество и знание, чувства, привычки, потребности, интересы, любовь и ненависть... Опыт он считает единственно реальным миром подлинных ценностей. Поэтому социальное становление личности — это не что

иное, как постоянная «реконструкция» ее опыта. Но при этом, как утверждает Дж.Дьюи, и в материальной, и в познавательной деятельности человек изменяет мир, «делает» его, то есть всегда выступает как активный субъект, сам реконструируя свой опыт. «Природа опыта своеобразно объединяет активный и пассивный элемент. Активно опыт ставится, пассивно он испытывается. Мы воздействуем на предмет, а потом он воздействует на нас. Ценность опыта зависит от соотношения этих элементов. Когда мы испытываем обратное действие на нас нашего опыта — мы учимся».

Но, смешивая различные «взаимодействующие элементы» социальной жизни — политику и искусство, воспитание и торговлю, религию и промышленность, Дж.Дьюи отрицает не только определяющее значение какого-либо из этих факторов, но и всякую возможность для конкретного человека ориентироваться на реальные общественные отношения, правила морали, религиозные установки. Вхождение личности в жизнь общества в качестве активного субъекта, по Дж.Дьюи, достигается путем постепенного, осуществляемого с детства, шаг за шагом, решения отдельных частных проблем в рамках существующего общества. Ведь опыт — это не плавный, спокойный поток событий, а всегда серия неожиданных ситуаций.

Уже ребенка, считает Дж.Дьюи, следует учить действовать в различных «проблематических» ситуациях по разработанной им инструментальной схеме, включающей пять этапов:

1. Переживание чувства затруднения, замешательства, сомнения.
2. Предварительная интерпретация известных данных и предположения о возможном решении возникшего затруднения (выдвижение гипотезы).
3. Поиск, отбор, анализ существующих данных, позволяющих уточнить, прояснить проблему.
4. Дальнейшая проработка предварительной гипотезы на основе новых данных.
5. Принятие гипотезы как плана действия, экспериментальная проверка предполагаемого решения.

Каждый из этих этапов требует активного участия интеллекта и не допускает никакой спешки, порывов эмоций и необузданных волевых решений. «Ошибочным является предположение, что отношения между объектами могут быть восприняты вне опыта, то есть вне единства попытки действовать и попытки проживания вызванных последствий».

Воспитание, которое приучает ребенка сознательно решать любые практические проблемы, по мнению Дж.Дьюи, есть уже не подготовка к будущей жизни, а сама жизнь. Эти его идеи серьезно расшатывали постулаты классической педагогики, которая традиционно рассматривала детство как период подготовки к взрослой жизни.

Важным аспектом концепции Дж.Дьюи является ценностная интерпретация опыта. Как и многие философы начала XX в. (а нередко психологи в это время одновременно работали и как философы, впрочем, с особо яркими учеными это происходит и сейчас, ибо границы в науках о человеке порой очень прозрачны), он отстаивал тот факт, что отношение человека к окружающему миру не является только созерцательно-теоретическим и бесстрастным. Будучи в первую очередь практическим, оно всегда эмоционально окрашено, несет в себе печать субъективного предпочтения, включает некую личную оценку. Дж.Дьюи в этой связи утверждает, что между познавательной и оценочной деятельностью нет различия, истина и ценность всегда совпадают. То, что позволит успешно решать «проблематическую ситуацию», то и является ценным для личности, войдет в структуру ее опыта и станет ориентиром в дальнейшей жизни. Следовательно, любое действие, устраняющее состояние замешательства субъекта, даже в моральной ситуации (а это тоже «проблематическая ситуация»), заслуживает, согласно Дж.Дьюи, безоговорочного одобрения.

Рассуждая о «социальной эффективности» образования, он утверждает, что это не что иное, как «социализация сознания», и подчеркивает, что для общества чрезвычайно полезно, чтобы каждый человек был способен к разумному собственному выбору. Однако такой подход лишает социальную жизнь человека ориентации на устойчивую высшую

цель, твердые моральные принципы, превыше всего ставит овладение технологией самодетерминированного поведения, self-reliance («опоры на самого себя»).

В конце 50-х — начале 60-х гг. XX в. адаптивная концепция социализации формировалась главным образом под влиянием структурного функционализма в русле позитивистской методологии (Т.Парсонс, О.Брим, Р.Кениг, В.Брецинка, В.Кукартц, П.Фулкье, Р.Лафон и др.). Понятие социализации выводилось из основного теоретического постулата структурного функционализма о том, что стабильность и равновесие социальной системы обеспечиваются полностью за счет социальной адаптации индивидов, то есть за счет механизма социализации. Процессу социализации задается определенная модель личности, хорошо адаптированной к требованиям социальной системы, и устанавливается стабильный социальный контроль.

Понятие «успешной» социализации в духе структурно-функционального подхода фактически исключает аспект социальной активности индивида, который даже в рамках этой концепции отстаивал Дж.Дьюи. Не случайно в качестве основных понятий при характеристике этого процесса использовались «адаптация», «приспособление» и большое внимание уделялось «конформности» как конечному продукту социализации. Эта черта отчетливо проявилась в книге известного немецкого социолога В.Кукартца «Социализация и воспитание», где он пишет: «Все образование и воспитание в школе может быть понято почти исключительно как адаптация к существующему, данному. Поведение, отклоняющееся от нормы и постулируемое в идеологии как автономия, может быть допустимо только в очень узких границах, иначе оно мешает функционированию. Школа, как социальный институт, пока она существует, всегда будет парализовать инициативу и подавлять оригинальность».

Таким образом, согласно концепции социальной адаптации, основной характер структуры отдельной личности складывается в процессе социализации на основе структуры социальных объектов, с которыми эта личность имеет связь в жизни. В структуру социальных объектов теории этого направления включают семью, школу, неформальные группы, но активно игнорируют значимую роль системы экономических и общественных отношений, на основе и в зависимости от которых складываются различные социализирующие институты и агенты.

Влиятельные и широко внедренные в школьную практику развитых государств Запады адаптивные модели социализации стали подвергаться критике и пересмотру в конце 60-х гг. XX в. Главной причиной этого послужил в первую очередь мощный взрыв молодежного движения в экономически развитых странах Европы и в США. Возникла настоятельная потребность в теории социализации, которая позволила бы значительно усилить социализирующее влияние государства на молодежь, но была бы эффективнее жестких методов концепции адаптивной социализации.

2.2. Ролевая концепция социализации

В начале 70-х гг. XX в. как ответ на такие запросы получила распространение ролевая концепция социализации, которую отстаивают и активно развивают представители так называемой «гуманитарной педагогики» (Р.Дарендорф, Ф.Тенбрук, К.Лэнгтон и др.). Они рассматривают социализацию как процесс интеграции молодого поколения в систему социальных ролей через интериоризацию норм своей референтной группы. Абстрактное понятие «роль» определенным образом маскирует социальные различия, создает иллюзию равных возможностей для партнеров по «игре», как полноправных граждан государства, но при условии, если ими хорошо усвоены правила и нормы социальной «игры», «функциональные поведенческие образцы».

У представителей ролевой концепции нет единства в понимании сущности социализации. К. Лэнгтон (США) определяет социализацию как процесс усвоения системы отношений и моделей поведения соответствующей социальной группы и общества; Х.Рейнольдз (Англия) рассматривает социализацию как процесс изучения ценностей, обычаев и образа жизни своего общества; Р.Дарендорф (Германия) говорит о необходимости подготовки

каждой личности к выполнению определенной социальной роли в соответствии с тем социальным положением, которое она занимает в обществе. О.Жискар д'Эстен (Франция) видит главную цель социализации в установлении социального мира, она, по его мнению, должна научить людей взаимопониманию с элитарной группой, выполняющей функции управления, и осознанию каждой социальной группой своего места и роли в обществе.

Общим для большинства теоретиков этого направления является противопоставление общества и личности, изолированное рассмотрение социальных ролей от специфики данных социально-экономических условий, непризнание активной деятельности человека в качестве решающего фактора развития собственной личности.

Одной из ведущих идей ролевой концепции социализации стало положение известного французского социолога Эмиля Дюркгейма (1858-1917) о «воспитании как методической социализации» подрастающего поколения. Задача педагогической науки в рамках такого понимания социализации заключается в том, чтобы определить и обосновать многообразные социализирующие воздействия (как организованные, так и стихийные) и преобразовать их в целенаправленное педагогическое влияние. При этом центром целенаправленной социализации молодого поколения должна стать школа, так как ни семья, ни другой социальный институт не способны подготовить молодежь к сложностям современной цивилизации.

«Социализируя, индивидуализировать» — вот своеобразная формула Э.Дюркгейма для школьной педагогики. Она означает, что школа должна не только целенаправленно ориентировать своих воспитанников на определенные социальные нормы и ценности, но и учить их самостоятельным действиям в рамках социально достижимого и возможного. «В какой мере индивид причастен к обществу, в той же мере он естественно перерастает самого себя и тогда, когда он мыслит, и тогда, когда он действует».

На позициях ролевой концепции социализации стоит известный американский социолог и психолог Джордж Герберт Мид (1863-1931). В своей теории, названной «социальным бихевиоризмом», он рассматривает человека как активное социальное существо. Эта активность предопределяется особой внутренней, психологической системой личности, состоящей из конструкций:

Me — «социальное "Я"», образ, представляющий собой те установки, системы взглядов, которые видят в человеке окружающие люди;

I — «индивидуальное "Я"», импульсивные, спонтанные проявления индивидуальности;

Self — «самость» (идентичность), которая возникает как устойчивое взаимодействие «социального "Я"» и «индивидуального "Я"».

Дж. Мид рассматривает социальное поведение человека как серию импульсивных актов со стороны I и обратной реакции на этот акт со стороны Me. В результате этого диалога I и Me складывается Self как единый образ собственной личности.

В своем главном труде «Разум, самость и общество» Дж.Мид убедительно объясняет, что человек осознает собственную «самость», идентичность, только если смотрит на себя со стороны глазами другого, как бы принимая роль другого. По мнению Дж.Мида, ребенок начинает овладевать такими социальными ролями в индивидуальных и групповых играх и усваивает в первую очередь роли «значимых других» (как их именует Дж.Мид) — родителей, авторитетных взрослых, с которыми у него складываются личные отношения. Но автор рассматривает еще ролевой уровень «обобщенный другой», также проявляющийся в процессе социализации. Это — не реальный человек, а образ определенных принятых в обществе социальных ролей, некие социальные нормы и ценностные стандарты.

В процессе социализации ребенок не просто «примеряет» и присваивает социальные роли, чтобы стать их носителем, а интерпретирует (термин Дж.Мида) реальную социальную ситуацию, так как, принимая роль другого, он приобретает новое отношение к себе. Таким образом, социализирующийся ребенок, принимая роли, задаваемые ему обществом, усваивает их сам. Его индивидуальность, сосредоточенная в I, побуждает его выступать в качестве активного субъекта социального взаимодействия. Дж.Мид по существу дерзнул

разработать в теории социализации сферу субъект-субъектных отношений, а механизмы субъект-объектных социальных связей и отношений личности выпали из поля его внимания.

2.3. Критическая концепция социализации

Конец 70-х — начало 80-х гг. XX в. отмечены новым оживлением в исследовании проблем социализации в западной социологии и психологии, переоценкой моделей и подходов как адаптивной, так и ролевой концепций, отказом от принудительного приспособления личности к социуму и прямого контроля. На первый план выходит критическая концепция социализации.

Теоретики этого направления выдвигают задачу формирования осознанного и даже критического отношения личности к существующим общественным порядкам, развития стремлений к самоутверждению в обществе. В своих теоретических работах сторонники критической концепции социализации активно оперируют понятиями: «самоуправление», «самореализация», «самоутверждение», «самоопределение», «духовная самоконцентрация», «сопротивленческий потенциал» и др.

В рядах главных теоретиков критической концепции не случайно оказались сторонники «гуманистического воспитания», которые по существу обогатили прагматизм Дж.Дьюи идеями неопозитивизма, экзистенциализма, неопрецидизма. Они утверждают, что поведение человека всегда следует рассматривать как внешнее проявление его целостного внутреннего мира, как самоопределение личности в ее системе ценностей, убеждений, надежд, устремлений и отношений.

Поэтому для теоретиков критической концепции человек — активный субъект социализации. На первый план в их работах выступает идея о том, что индивид в процессе социализации (по мере личностного развития и взросления) не столько приспособляется к людям и обстоятельствам, сколько стремится к самореализации и самоутверждению. Например немецкий психолог и педагог В.Хайнц, считает социализацию процессом, в котором человек вступает во взаимодействие с материальной и общественной средой в ходе познавательной деятельности, то есть глубоко осмысливая эти контакты, соотнося их с имеющимися знаниями и опытом.

Одним из главных теоретиков критической концепции социализации является Карл Роджерс (1902-1987). В науку он вошел как теоретик «гуманистической психологии», как создатель оригинального направления в психотерапии. В своих работах он утверждает: социализировать — вовсе не значит из ребенка искусственно «выстраивать» личность. Это реально может и должен делать только сам человек. К.Роджерс убеждает, что в процессе социализации у личности важно формировать гибкость в оценке самой себя, умение под напором опыта переоценивать ранее возникшую систему ценностей. «Человек в течение долгого времени ощущал себя в жизни марионеткой, сделанной по шаблону экономическими силами, силами бессознательного или же окружающей средой. Но он последовательно выдвигает новую декларацию независимости. Он отказывается от удобства несвободы. Он выбирает себя, пытается в самом сложном и часто трагическом мире стать самим собой, — не куклой, не роботом, не машиной, но уникальным, индивидуальным "Я"». В таком понимании индивид не может изменить сами события, но может изменить свое восприятие этих событий и их интерпретацию. Восприятие — центральное понятие у сторонников критической концепции социализации. Так, К.Роджерс объясняет, что задача взрослых (родителей, школьных педагогов) — понять проблему и не подсказывать ребенку ее решение, не подталкивать к нему, а дать возможность «слушать себя», «вернуться к самому себе». Все дурное и асоциальное в поведении детей происходит от насильственного вмешательства взрослых (часто даже с добрыми намерениями) в естественную природу ребенка. А ему, чтобы избавиться от пороков, надо вновь «найти себя», осознать свой жизненный опыт, оценить свои силы.

Следовательно, понять поведение человека невозможно, если рассматривать только условия его социального окружения и не пытаться понять мир самовосприятия. Для личности

и ее поведения, как представляется К.Роджерсу, важное значение имеет формирование «Я-концепции», которая является не чем иным, как системой самовосприятий: она отражает те характеристики, в которых человек себя воспринимает (я веселый, умный, привлекательный или, робкий, заботливый и т. д.), и что К.Роджерс именует «Я-реальное». «Я-концепция» включает еще и план «Я-идеального»: те самохарактеристики, которые человек очень ценит и хотел бы иметь, но пока ими не располагает.

«Я-концепция» усложняется и дифференцируется по мере приобретения человеком нового жизненного опыта, то есть в процессе социализации. Кроме того, у индивида возникает еще и потребность в позитивном отношении к себе со стороны окружающих, особенно значимых взрослых — педагогов и родителей. К. Роджерс считает, что положительное отношение окружающих превращается в положительное отношение ребенка к самому себе, в веру в себя и способствует сближению реального и идеального «Я» социализирующейся личности.

Абрахам Маслоу (1908-1968), также стоящий на позиции критической концепции социализации, заявляет, что человек от природы совершенен и способен активно творить собственную жизнь: стремится сохранять здоровье, общаться с миром прекрасного, отстаивать свою автономию и идентичность. Он доказывает, что социальность заключена в самой природе человека, что люди обладают особой иерархией врожденных человеческих потребностей: от элементарных (в пище, в продолжении рода) до потребности в безопасности и защите, любви, уважении и, наконец, до потребности в истине, добре, красоте, справедливости и самоактуализации. На этом основании А.Маслоу утверждает, что социальное поведение человека полностью самодетерминировано и каждая личность сама себя творит, сама является архитектором своего жизненного опыта, а не создается окружающим социумом.

В разных работах А. Маслоу развивает мысль о становлении личности, о росте и совершенствовании ее врожденного потенциала. Смысл достойной жизни, по его мнению, в том и состоит, чтобы принять все вызовы судьбы и реализовать свою человеческую природу, но не полагаться на некие социальные шаблоны, традиции, а искать необходимые и возможные пути для своей эффективной самоактуализации. Человек не нуждается в том, чтобы постоянно корректировать свое поведение в угоду общественным требованиям, приспосабливаться к окружающим людям. Его действия изначально мотивированы ценностью своего «Я»: «Человек не может сделать хороший жизненный выбор, пока он не начнет прислушиваться к самому себе, к собственному "Я", в каждый момент своей жизни... Обращаться к самому себе, требуя ответа, — это значит взять на себя ответственность».

Любопытно, что эмпирическая проверка своей теоретической концепции была организована А.Маслоу как биографическое описание 48 человек, которые, по его мнению, состоялись как самоактуализировавшиеся личности. Среди них — немало выдающихся деятелей американской политики, науки и культуры (Т.Джефферсон, А.Линкольн, А.Эйнштейн, Б.Франклин, Д.Вашингтон, У.Уитмен и др.). Но обращение к «жизни замечательных людей» не всегда вселяет уверенность в своих силах людям обыкновенным. Кроме того, А.Маслоу признает, что «самоактуализированные» люди в реальной жизни — далеко не «цвет человеческой расы»: они нередко эгоистичны и упрямы, тщеславны и замкнуты, капризны и тревожны. Тем не менее А.Маслоу в своих прогнозах совершенного общества делает ставку на самоактуализацию личности. Поддавшись соблазну предложить миру очередную социальную утопию, он рисует жизнь воображаемого острова, где вне всякого социального и культурного влияния извне будет жить своей самодостаточной жизнью «Эупсихея». Здесь люди будут свободно удовлетворять свои основные потребности, здесь никем не будет контролироваться и направляться поведение не только взрослых, но и детей, здесь будет царить свобода и ответственность каждого за свой выбор, за свои действия, за свою жизнь. Иными словами, в самоактуализации всех природных возможностей

человека А. Маслоу видит главные пути совершенствования общества и самой социальной жизни.

Таким образом, психологи гуманистической школы, отстаивающие критическую концепцию социализации, такое личностное качество, как социальность, соотносят в большей степени с биологической единицей — организмом, а социальные потребности — с инстинктивными биологическими корнями. И поэтому самоактуализация понимается ими как «рост изнутри», который в своей исходной точке не зависит от социальной среды, от человеческой культуры.

2.4. Когнитивная концепция социализации

Представители этого направления теории социализации особо подчеркивают значение когнитивных процессов как главной возможности освоения тех или иных социальных действий личности. В своих исследованиях эти теоретики исходят из психологической теории развития основателя Женевской школы генетической психологии Жана Пиаже (1896-1980). Согласно его теории, личностное развитие — это прежде всего развитие мышления. По Пиаже, человек в своем умственном развитии проходит три больших периода:

1. «Сенсомоторный интеллект» (от рождения до 24 месяца).
2. «Репрезентативный интеллект и конкретные операции» (с 2 до 12 лет).
3. «Репрезентативный интеллект и формальные операции» (с 12 до 14 лет).

Эти стадии умственного развития Ж. Пиаже рассматривает как стадии психического развития личности в целом, как новые возможности освоения тех или иных социальных действий. Дети — активные субъекты собственного умственного развития, и темп продвижения ребенка от периода к периоду будет зависеть от культуры домашней и школьной среды, от его поведенческого опыта в этой среде. Но и отношение ребенка к социальной действительности определяется уровнем его умственного развития. Для того чтобы поведение ребенка приобретало социальный характер, он должен понимать мир и обладать способностью ставить себя на место другого человека.

Важнейшей идеей Ж. Пиаже является утверждение, что источником формирующегося мышления ребенка выступает его социализация, которую он понимает как общение между собой «индивидуальных сознаний». Взрослеющий ребенок, социализируясь, вступает в общение двоякого рода: во-первых, в общение со взрослыми, которые его воспитывают, приучают к нормам и правилам социальной жизни (это — социализация по типу «отношения принуждения»), во-вторых, в общение со сверстниками, где на равных идет освоение жизненного опыта, где действует взаимный контроль и помощь, обмен мнениями, предъявление своей точки зрения (это — социализация по типу «отношения кооперации»). Социализация по типу «принуждения» неизбежна, особенно по отношению к детям до 7-8 лет: чтобы адаптировать их к социальной среде, взрослые должны декларировать некие правила, демонстрировать впечатляющие примеры, объяснять социальные последствия поступков, контролировать поведение детей. Но только когда складываются «отношения кооперации», социализация начинает определять решающий переход психического развития ребенка: от эгоцентризма к осознанию своей субъективности.

Ж. Пиаже считал, что ребенок до 7 лет асоциален, а в среде детей в возрасте до 7-8 лет «нет общественной жизни как таковой».

Он аргументирует это утверждение открытием основной особенности детского мышления — эгоцентризма ребенка. Это — своеобразная первоначальная форма центрации ума, когда у ребенка отсутствует различие объективного и субъективного мира. Ребенок видит мир и осмысливает его «со своей точки зрения», не пытаясь встать на точку зрения собеседника, вообще не понимает, что могут быть иные точки зрения, иные представления по этому же вопросу.

Чтобы преодолеть эгоцентризм, нужно не просто расширить фонд знаний ребенка о мире, а специально развивать его знание о себе как мыслящем существе, знание о своем внутреннем «Я», знания о возможностях общения и кооперации равноправных мыслящих «Я». Именно поэтому, как считает Ж. Пиаже, в социализации ребенка особое место занимает

игра. В игре взрослого и ребенка уходит ощущение неравенства, давление авторитета; в игре самих детей друг с другом зарождаются отношения кооперации. Большой ошибкой взрослых является то, что они нередко подходят к игре детей снисходительно, как к некой условной деятельности, имитирующей действительность. Но для ребенка игра — совсем иное. «Игра — это реальность, в которую ребенок хочет верить для себя самого, точно так же как действительность — это игра, в которую ребенок хочет играть со взрослыми и со всеми, которые в нее тоже поверят... Следует, таким образом, признать за детской игрой значение автономной реальности, понимая под этим, что настоящая реальность, которой она противопоставляется, гораздо менее настоящая для ребенка, чем для нас».

Таким образом, Ж. Пиаже вплотную подошел к теоретическому осмыслению психологических новообразований детства в условиях социализации.

Одним из ведущих представителей когнитивной концепции социализации является американский психолог и педагог Лоуренс Колберг (1927-1987). Находясь в значительной мере под влиянием идей Дж.Дьюи и Ж.Пиаже, Л.Колберг рассматривает процесс социализации личности прежде всего как процесс развития морального сознания, усвоения норм и правил социальной жизни. При этом социальная среда определяется им не как система внешних воздействий, а как система возможностей, которые стимулируют личность к принятию определенных социальных ролей. Социализированность ребенка, по мнению Л.Колберга, опирается на его когнитивное созревание и движется от пассивного принятия требований взрослых к пониманию социальных требований как добровольных соглашений между свободными людьми.

В течение 12 лет Л. Колберг экспериментально исследовал группу мальчиков (75 человек, в возрасте от 10 до 16 лет) из разных стран и разной социокультурной среды. Выясняя взаимосвязь их нравственных суждений и поведения, он определил уровни (этапы) морального сознания подростков:

1. Предморальный («конвенциональный», то есть договорный, обусловленный чем-то внешним или кем-то из окружающих).
2. Конформистский (то есть ориентированный на те роли, которые одобряются и оправдывают ожидания окружающих, мораль «пай-мальчика»).
3. Автономный (поведение направляется самостоятельно принятыми нравственными решениями).

Однако Л.Колберг подчеркивает, что каждая стадия морального сознания растущей личности — не итог бесед о морали и нравственных наставлений взрослых, а результат присвоения социального опыта, «принятия роли» в ходе самостоятельного нравственного решения и «самоактуализации». Поэтому он возражает против жесткой социализации и выступает за то, чтобы каждый ребенок активно участвовал в жизни школы, класса, нес определенную ответственность за свои действия в духе принципа справедливости и имел возможность сотрудничать с педагогами и товарищами.

Особая ценность концепции Л.Колберга для практики воспитания состоит в том, что он показал, как превратить школу в «справедливое сообщество» и сделать ее реальным «полигоном» социализации. Коротко его система определяет три главные стороны школьной жизни: организацию, содержание и методы.

Организация школы как «справедливого сообщества» предполагает немало демократических нововведений: разработку правил и норм поведения, «законов школы» совместно детьми, педагогами и администрацией; общее «собрание в кругу», где еженедельно обсуждаются проблемы поведения, несправедливостей как со стороны детей, так и учителей, где выражаются чувства по поводу текущих радостных или трагических событий и др. Подобный тип организации способствовал установлению новых отношений «партнерства», «кооперации», «сотрудничества» между педагогами и создавала в школе новую социальную среду.

Демократизированная социальная структура школы, по мнению Л.Колберга, формирует у детей (и у самих педагогов) тенденцию оценивать свое поведение с точки зрения интере-

сов других людей, готовность относиться к другим людям как к самому себе, жить их интересами, стремиться заботиться об их благе. Чтобы дети действительно научились принимать такие новые, сложные моральные роли, могли выйти на новый социальный опыт, они должны найти новую программу своих действий. То есть социальный опыт как бы подгоняет познавательную деятельность детей.

В качестве метода развития морального сознания воспитанников Л. Колберг использует «гипотетические моральные дилеммы». Моральные действия, считает он, требуют высокого уровня морального рассуждения. А поскольку количество ценностных и моральных проблем у современных детей растет с каждым годом, решение «гипотетических моральных дилемм» следует широко включать в учебный план школы (в ситуации различных учебных предметов, «собраний в кругу», практической работы по реализации различных учебно-воспитательных проектов).

Основные идеи теории социализации и нравственного воспитания Л. Колберга широко применяются в практике американских школ, университетов, различных исправительных учреждений для подростков. Он и его последователи по существу определяют механизм социализации как некий «баланс идентичности»: в каждой конкретной ситуации личность должна всегда как бы балансировать между требованиями «быть, как все» и требованиями «быть, как никто другой», то есть одновременно быть идентичной и уникальной.

Для осуществления социализации такого типа необходимы и серьезные организационно-педагогические реформы, которые демократизировали бы школу, и изменения ролевых стереотипов, расширение прав и полномочий детей и подростков, побуждение их к сознательному и творческому действию в социальной среде, к самоопределению. При этом особо подчеркивается значение активности личности в процессе социализации и ее социальной ответственности.

2.5. Концепция социального научения

Концепция социального научения в качестве механизмов социализации рассматривает процессы идентификации, подражания, внушения, следования нормам, конформность. Эти процессы, протекающие бессознательно или с различной степенью осознанности, и обеспечивают вхождение подрастающего ребенка в социум. Термин «социальное научение» в научный обиход ввели в конце 30-х гг. XX в. американские психологи Н. Миллер и Дж. Доллард. В понятии «научение» приставка «на» прямо указывает на стихийно совершающийся процесс социального развития.

Главный выразитель концепции социального научения в психологии — известный американский психолог Альберт Бандура (1925 г. р.). С его точки зрения, поведение человека не управляется только некими внутренними, психическими силами или только влиянием внешней среды. Поведение человека включает также когнитивные структуры и определяется механизмом, который А. Бандура обозначил как взаимный детерминизм и выразил в виде модели (рис. 1). Все факторы (В, Р, Е) взаимосвязаны: переживания и ожидания личности, ее вера и самовосприятие детерминируются влиянием окружающих людей и событий, впечатлениями от поощрений и наказаний, успехов и неудач и становятся причинами поведения. А. Бандура пишет: «В значительной степени именно через посредство своего поведения люди и сознают окружающие их условия, которые оказывают встречное влияние на их поведение. Переживания и опыт, порождаемые поведением, в свою очередь, также отчасти определяют, кем становится индивидуум и что он может сделать, что, безусловно, влияет на его последующее поведение».

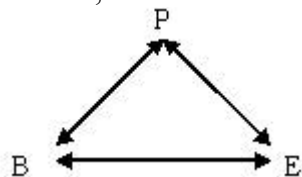


Рис.1. В - behavior (поведение); Р – person (личность); Е – environment (среда)

Иными словами, социальные, когнитивные и личностные факторы «работают» как взаимосвязанные детерминанты, и человек является продуктом своей жизни, своего опыта, но

пережитого и обязательно понятого. Когнитивная составляющая поведения, по мнению А. Бандуры, очень существенна. Именно она позволяет людям «научаться» всему необходимому в социальной жизни.

Процесс социализации А. Бандура рассматривает как процесс моделирования или научения через наблюдение: на основе наблюдений за окружающими у ребенка складываются модели поведения. С помощью образной и вербальной систем они «кодируются», запоминаются и могут воспроизводиться в его поведении. А. Бандура считает, что ребенок социализируется, обучаясь у взрослых и сверстников из своего социального окружения, копируя модели их поведения, не ожидая какого-либо поощрения или наказания за это. Более того, за годы детства он накапливает такую огромную информацию о социальной жизни, что в своем поведении может ее во всей полноте и не воспроизвести. Все зависит от самостоятельной оценки личностью того, насколько благоприятны могут быть последствия воспроизведения чужой-то модели поведения. Вот здесь, по мнению А. Бандуры, важную роль играют когнитивные процессы: модель «учит», в мозгу возникают определенные связи, но только анализ конкретных обстоятельств будет определять, прибегнет ли человек к этим связям.

Принятие ребенком наблюдаемой модели поведения зависит от нескольких условий: модель должна быть «доступна» (ребенок должен понимать мотивацию ее поведения или иметь возможность с ней просто общаться в реальной жизни, например, если это — отец или старшая сестра); «живая» модель впечатляет сильнее, чем рисованные персонажи мультфильмов или киногерои; ребенок охотнее подражает тому поступку, действию, которые заслужили одобрение, поощрение, а не тем, которые закончились неудачей или наказанием.

Важным элементом процесса социального научения, утверждает А. Бандура, является подкрепление. Он выделяет:

§ «внешние подкрепления» (прямые реакции окружающих людей, чаще всего взрослых, родителей, на поведение ребенка);

§ «косвенные подкрепления» (наблюдения ребенка за положительными или отрицательными последствиями поступков других людей, особенно сверстников);

§ своеобразное «предвидение последствий» (читая или слушая рассказ о поведении людей в конкретных обстоятельствах, ребенок может ожидать, к каким последствиям приведет такое поведение, и в своем поведении ориентируется на эти ожидания);

§ «самоподкрепление» (во многих жизненных ситуациях дети заранее знают, что должно получиться, что должно быть достигнуто, и подбадривают себя или ругают, как бы подталкивая себя к воплощению намеченной модели, настраивая на успех или сдерживая, останавливая).

Значит, с точки зрения теории социального научения А. Бандуры, люди (в том числе и дети) в определенной степени могут контролировать свое поведение. Он вводит понятие «саморегуляция» и показывает, как человеческое поведение регулируется внутренними стандартами и самооценочными реакциями.

Некоторые положения концепции социального научения весьма охотно реализуются в воспитательной практике, особенно в ситуациях полоролевого поведения детей. Родители нередко «настраивают» ребенка на определенный выбор одежды, прически, игрушек, которые, по их мнению или по принятым традициям, соответствуют детям данного пола.

Социально-педагогический пафос концепции социального научения заключается в рекомендации взрослым «давать модели социально приемлемого поведения». А. Бандура и его сторонники полагают, что любые проявления асоциального поведения детей — продукт подражания ярким, впечатляющим моделям: старшим в семье, героям телебоевиков, кумирам поп-музыки.

В 1972 г. в США был опубликован пятитомный отчет Ассамблеи хирургов, в котором явно устанавливаются причинно-следственные связи между телевизионными сценами насилия и вспышками агрессивности у детей. Авторы отчета установили, что дети, которые

видели по телевизору множество актов насилия, более склонны к агрессивным действиям, чем дети, по разным причинам не знакомые с такого рода телепродукцией.

Отмечено также особое влияние на поведение детей телерекламы. В среднем за год дети видят около 20 тысяч рекламных роликов, и им непременно хочется иметь большинство из рекламируемых товаров. Телереклама больше, чем родители и сверстники, влияет на пристрастие детей к тем или иным видам пищи, особенно сладостям.

С позиции теории социального научения, ребенок, захваченный образом агрессивного героя, подражая ему, станет агрессивным. Но, если «модель» будет развенчана, наказана за свою агрессивность, ребенок не станет ей подражать. Он осознает последствия. Таким образом, вот максима для воспитания, по А. Бандуре, — наказанное зло перестает влиять на социальное поведение детей.

Одним из авторитетных представителей теории социального научения является американский психолог Ури Бронфенбреннер (1917г. р.), который еще в 60-е гг. XX в. предпринял сравнительное исследование социализации детей в США и СССР.

В своих работах У.Бронфенбреннер рассматривает социализацию как совокупность социальных влияний среды и условий жизни одновременно на четырех уровнях:

§ на уровне микросистемы (социального окружения семьи, группы сверстников, школьных приятелей, иногда религиозной общины);

§ на уровне мезосистемы (влияний, возникающих от взаимодействия институтов социализации, например семьи и школы, семьи и религиозной общины);

§ на уровне экзосистемы, «расширенной семьи» (влияний, организуемых друзьями семьи, соседями, общественными организациями, городскими властями, средствами массовой информации);

§ на уровне макросистемы (установок и идеологии, действующих в данной культуре, социальных представлений и норм в той или иной субкультуре).

Согласно У.Бронфенбреннеру, в процессе социализации личность испытывает влияние всех взаимосвязанных уровней социума и свою собственную жизненную среду строит как многоуровневую.

У. Бронфенбреннер считает, что социальное научение ребенка должно происходить прежде всего в семье, где главными «агентами» социализации являются родители. Именно они организуют моделирование поведения детей, тщательно отбирая примеры для подражания. «Действие, свойственное ребенку лишь потенциально, возможно, никогда бы не реализовалось, если бы не пример для подражания (модель). Из этого следует, что влияние модели на поведение ребенка может осуществляться двояким образом: во-первых, можно стимулировать выработку совершенно новых типов поведения, демонстрируя какие-либо незнакомые ребенку действия; во-вторых, демонстрируя действия, уже фигурирующие в "репертуаре" ребенка, можно закрепить именно эту тенденцию поведения».

Но ребенок обязательно должен быть заинтересован в наблюдении за моделью, в усвоении этого типа поведения и в его воспроизведении. Такая заинтересованность, как считает У.Бронфенбреннер, прямо зависит от предыдущей «истории подкрепления», от того, как с самых первых дней жизни ребенка родители организовывали свое поведение в качестве примера для подражания. Наиболее «заразительными» моделями для ребенка являются те родители и другие взрослые, которые обладают высоким социальным статусом, имеют власть и право распоряжаться материальными средствами, которые чаще других поощряют и поддерживают ребенка.

Действенность поведенческой модели возрастает в той степени, в которой ребенок отождествляет себя с ней. Из этого следует, что «...любой устойчивый прогресс в развитии ребенка может быть достигнут только в результате существенных стабильных перемен в окружающем его мире и в поведении лиц, находящихся с ним в тесном повседневном общении».

В своих исследованиях У.Бронфенбреннер представил обширный материал, характеризующий тенденции ослабления социализирующей функции американской семьи второй по-

ловины XX в.: увеличение числа разводов, дефицит общения детей и родителей, обеднение полоролевой социализации в неполных семьях и в семьях с работающей матерью, раннее отчуждение детей от семьи, отрицательное воздействие телевизионного бума. Причины дезорганизации семьи как главного института социализации У.Бронфенбреннер видит в глобальных социальных процессах, в самом образе жизни общества. Но радикальных социально-политических мер не предлагает, а вполне в духе теории социального научения призывает: чтобы дети росли на взрослых моделях поведения и становились на них похожими, они должны активнее участвовать во взрослой жизни, испытывая при этом чувство ответственности по отношению к своей семье, к обществу в целом.

2.6. Психоаналитическая концепция социализации

Исследователи процесса социализации личности неизбежно останавливались перед проблемой: что есть для человека социальная реальность — нечто объективно существующее, или это — субъективное восприятие человека, предопределенное его социальной позицией? Один из самых убедительных и повлиявших на все последующие научные поиски ответ дал основоположник теории психоанализа Зигмунд Фрейд (1856-1939).

Вопреки господствовавшим в науке начала XX в. взглядам на человека как существо разумное и осмысленно строящее свою социальную жизнь, З.Фрейд выдвинул иную концепцию: кроме сферы сознания, человек обладает не менее значимой сферой психической жизни — бессознательным. Отвергнутые сознанием импульсы, желания, порывы подавляются по этическим и социальным соображениям и «опускаются» в область бессознательного. Если человек подавляет свои желания в глубинах сознания, специально сдерживая и блокируя свое поведение, он, как считает З.Фрейд, обрекает себя на невроз. Если человек, напротив, не сдерживает силы инстинктов своим рассудком, он обрекает себя на серьезные социальные трудности: он окажется в позиции аутсайдера или крайнего радикала.

Поведение человека, его социальную активность З.Фрейд объясняет проявлениями энергии инстинктов, среди которых самыми важными он считал сексуальные. Энергию сексуальных инстинктов З.Фрейд обозначил понятием либидо (от лат. «хотеть», «желать»). А социализацию он определил как процесс обуздания энергии либидо в соответствии с традициями культуры и социальными нормами общества.

Важным моментом, объясняющим механизм социализации в психоаналитической теории З. Фрейда является его структурная модель личности, где он рассматривает три основные структуры: «Оно», «Я», «Сверх-Я».

«Оно» — это область бессознательного, где функционируют исключительно биологические инстинкты, подчиненные принципу получения удовольствия.

«Я» — это рациональная структура, возникающая как эволюция «Оно» в процессе социальной жизни, так как «Оно» постоянно «делает выбор» между психическими потребностями и событиями внешнего мира. «Я» в своих проявлениях подчиняется принципу реальности:

человек способен обдумывать ситуацию, сдерживать свои желания в рамках социальных требований и ограничивать их ради безопасности себя самого и других людей.

«Сверх-Я» — структура, необходимая для эффективной жизни в обществе. Это система норм, установок, ценностей, осваиваемая в процессе социализации во взаимодействии ребенка с родителями, учителями, значимыми взрослыми. «Сверх-Я» функционирует как идеальный «голос совести», который постоянно контролирует «Я» с позиции социальной морали, некоего абсолютного совершенства.

Примечательно, что З. Фрейд считал: либидо проявляется уже у детей. Они тоже испытывают сексуальные желания, но уо никак не свидетельствует об их испорченности. Детское бессознательное «Оно» существует с первых минут появления на свет, в то время как «Я» и «Сверх-Я» включаются гораздо позже. Целомудрия человек достигает только к концу жизни, если примирит «Оно» с «Я» и «Сверх-Я», а вовсе не в детстве. Эти утверждения З.

Фрейда, несомненно, разрушали в западной культуре образ ребенка как носителя невинности и чистоты в духе новозаветного христианского учения.

Поэтому такой шокирующей представляется у З. Фрейда картина стадий психического и социального развития ребенка:

§ «оральная» (0-18 месяцев);

§ «анальная» (1,5-3 года);

§ «фаллическая» (3-6 лет);

§ «латентная» (6-12 лет);

§ «генитальная» (12-18 лет).

Каждая стадия определяется своей «зоной» либидо и особенностями взаимодействия между инстанциями «Оно», «Я», «Сверх-Я». Личность любого взрослого человека всегда несет в себе весь опыт обуздания энергии либидо в детстве.

З. Фрейд оптимистично считал, что силы «Сверх-Я» смогут укротить примитивные проявления «Оно». Личность хорошо социализированная, по З. Фрейду, способна к самоконтролю и саморегуляции своего поведения, способна стать социальным субъектом.

В поле зрения сторонников психоаналитической концепции попадают проблемы социальной идентичности личности. Статус самостоятельной научной категории понятию «социальная идентичность» дал в работе «Детство и общество» известный американский психолог Эрик Эриксон (1902-1994). Он утверждал, что социальная идентичность — это особая личностная структура, которая определяется представлением человека о самом себе на соматическом, личностном и социальном планах одновременно. Социальная идентичность, с одной стороны, осознается и переживается человеком как потребность принадлежать к определенному сообществу людей, избегать одиночества, и одновременно, с другой стороны, как индивидуальная неповторимость.

По мысли Э.Эриксона, социальная идентичность несет в себе неразрывную связь человека с окружающей его социальной средой. Становление социальной идентичности является важнейшей задачей социализации и воспитания и представляет собой процесс «организации жизненного опыта в индивидуальное "Я"». Поэтому, в понимании Э.Эриксона, психосоциальное развитие человека происходит на протяжении всей его жизни и определяется этим своеобразным и противоречивым единством социальной и персональной составляющей его социальной идентичности.

Вслед за З.Фрейдом Э.Эриксон понимает социальное становление личности как стадийный процесс. Он описывает «восемь возрастов человека». Это — своеобразный универсальный «план личности», который наследуется генетически. Каждая стадия характеризуется свойственной только ей проблемой психосоциального развития: общество предъявляет определенные требования к человеку в конкретные возрастные периоды, навязывает ему определенные социальные роли и функции, отношения с окружающими людьми. А индивид, стремясь сохранить социальную идентичность, действует: воспринимает происходящее, познает, включается в предлагаемые обстоятельства или преодолевает их. Но эти действия зависят, с одной стороны, от возможностей психомоторного развития личности, а с другой стороны от отношения ее с окружающим социокультурным контекстом (близкими людьми: для ребенка — родителями, учителями; для взрослого — родственниками, начальником, сослуживцами).

Каждая возрастная стадия у Э. Эриксона — это своеобразный психосоциальный кризис: личность делает выбор, происходит смена социальных ролей и позиций, ломка отношений к окружающим и к самой себе. В этом выборе и осознается своя самотождественность, а кроме того, конкретный человек всегда ищет «выходы» из таких кризисов своими способами, которые отвечают его жизненному опыту и принятыми к той культуре, в которой он живет.

Успешное решение психосоциальных проблем на каждой стадии позволяет личности обогатиться новым положительным социальным опытом, адаптироваться в социуме. Если конфликт получает неудовлетворительное разрешение, складывается негативный соци-

альный опыт, возникает недоверие к окружающим людям, стыд, сомнения, комплексы неудачника. Но в новой возрастной стадии, в условиях нового кризиса, адекватно разрешенный предыдущий кризис не гарантирует успеха и легкости выбора линии поведения, и наоборот. У Э.Эриксона нет фрейдовского фатализма, он убеждает, что человек в любом возрасте может справиться с жизненными проблемами и возвыситься в своем социальном развитии, стать социально успешным.

Каждая стадия психосоциального развития у Э.Эриксона именуется понятиями, характеризующими как бы два альтернативных результата, на которые может «выйти» личность в своей социализации, преодолевая очередной возрастной кризис.

От рождения до 1 года — «доверие — недоверие».

Согласно Э.Эриксону, восприятие социального мира младенцем первого года жизни складывается на основе того, как (какими способами, в какой обстановке, с какими ощущениями) удовлетворяются его основные физиологические потребности в еде, свежем воздухе, в движении, в общении. Младенец, за которым организован хороший уход, с которым много играют, разговаривают, окружают вниманием и любовью, чувствует, что мир хорош, добр, безопасен. Такой малыш рано ощущает себя защищенным и «доверяет себе», не боится какое-то время оставаться без взрослых. Дети, обделенные вниманием родителей, в первую очередь матери, воспринимают окружающий мир как ненадежный, у них развиваются психосоциальные установки страха, ожидания опасности, формируется устойчивое чувство недоверия как к отдельным взрослым, так и к внешнему миру в целом. В различных формах чувство недоверия может проявляться и в последующие возрастные периоды.

От 1 года до 3 лет — «автономия, или стыд и сомнение».

Это возраст, когда ребенок учится ходить, осваивает пространство дома, двора, много прыгает, лазает. Ему предоставляется свобода в определенных границах, и он стремится реализовать новую социальную установку «Я сам». Если ребенка не торопят, не ограничивают его действия резко и жестко, не наказывают за промахи, он осваивает доступную ему степень свободы и обнаруживает способность к автономии: может самостоятельно занять себя игрой, проявляет самоконтроль в «туалетном поведении» и поэтому больше участвует со взрослыми в поездках, семейных праздниках, не вызывая лишних хлопот и неудобств. Дети, плохо освоившие установки автономного поведения, капризны, часто раздражают родителей, и те или еще более опекают ребенка, чтобы не стыдиться за него, или упрекают, наказывают.

С 3 до 6 лет — «инициатива или чувство вины».

Этот кризис разражается в период активной игровой жизни ребенка. Игра побуждает его проявлять инициативу, принимать на себя новые роли, активно действовать, пусть и в условных обстоятельствах. Дети, чья игровая активность и творчество поощряется взрослыми, энергично осваивают социальный мир, они любознательны и инициативны. Дети, игровая инициатива которых ограничивается или, в силу экономических обстоятельств жизни семьи, не поддерживается, опасаются действовать самостоятельно, чувствуют свою ненужность окружающим.

С 6 до 12 лет — «трудолюбие или чувство неполноценности». В этом возрасте развивается способность к познавательной деятельности, интерес к организованным и регламентированным занятиям, в первую очередь в условиях школы. Если дети успешно осваивают познавательные технологии в своей культуре, если их познавательные интересы получают удовлетворение по мере приобретения новых учебных навыков, складывается «чувство трудолюбия». Э.Эриксон трактует это понятие как глубокое переживание успеха и своей компетентности, на основе которых рождается любовь к труду, а он в свою очередь обеспечивает компетентность. Поскольку в большинстве современных культур учебные успехи детей этого возраста определяются в оценках школьной успеваемости, то здесь есть опасность, что ребенок, по разным причинам отстающий в учебе, накапливает опыт некомпетентности, неуспешности и живет с устойчивым «чувством неполноценности».

С 12 до 19 лет — «эго-идентичность или смешение ролей». Это период отрочества и юности. У взрослеющего человека возникает интерес не только к действиям и поступкам, но и к мыслям других людей. Начинается поиск идеала, «значимых взрослых», объекта влюбленности. Встает задача понять самого себя, в том числе в разных социальных ролях (сына, школьника, друга, члена футбольной команды) и в отношениях с разными людьми. Если подросток успешно справляется с этими мучительными раздумьями и поисками, если состоится его психосоциальная идентификация, то у него появляется ощущение того, что он в ладу с самим собой, определяются цели «как жить» и «для чего жить». Опасность этой стадии в метаниях подростка в многообразии социальных ролей: то он идентифицирует себя с панком, то с пай-мальчиком, то кидается на поиски вечной любви, то отрицает любовь и впадает в цинизм. Психосоциальное развитие в этом возрасте, как ни в каком другом, требует общения и долгих, нескончаемых разговоров о жизни, ее ценностях, о дружбе, любви... Молодой человек ищет, пытается добиться четкого определения своей личностной идентичности.

С 20 до 25 лет — «близость или изоляция».

Входя в зрелую и самостоятельную социальную жизнь, человек испытывает огромную, острую потребность в близости: в дружбе, в любви, в семейных отношениях. В стремлении к близости выражается готовность заботиться о других, проявлять свои нравственные достоинства. Но в этих же отношениях близости и любви кроется настороженный страх «потерять себя», попасть в полную зависимость от близких и любимых. Отсюда возникает установка на изоляцию, уход от контактов, которые обязывают к близости.

С 26-ти до 64 лет — «генеративность или застой».

Генеративностью жизни человека в годы зрелости Э.Эриксон называет заинтересованность в устройстве жизни и воспитании детей. В эти годы человек в полной мере реализует свои общекультурные интересы и профессиональные амбиции. Но его психосоциальная реализованность, как считает Э.Эриксон, определяется тем, насколько эта социально зрелая личность сумеет перейти от сосредоточения забот о себе, от своего «напряженного самосозидания» к глубокой заботе о ребенке.

С 65-ти лет до смерти — «целостность или отчаяние».

Позитивное психосоциальное развитие в старости возможно, если зрелый, реализовавшийся во всех социальных проявлениях человек осознает прожитую жизнь как нечто целое: со всеми ее радостями и невзгодами, ни о чем не жалеет и не испытывает желания прожить ее иначе, если бы можно было все начать с начала. Отчаяние в конце жизни — удел тех людей, которые осознают ее как цепь упущенных возможностей, их одолевает страх, что уже не остается времени что-либо изменить.

Завершая характеристику основных периодов психосоциального развития личности, Э.Эриксон бросает взгляд на две позитивные линии выбора: на первой стадии, у младенца, — это «доверие», а у старика в исходе жизни — «целостность», — и заключает: «...здоровые дети не будут бояться жизни, если окружающие их старики обладают достаточной целостностью, чтобы не бояться смерти».

Особенно ценно в концепции Э.Эриксона то, что главное внимание он уделяет стадиям детства, рассматривает социализацию ребенка в широкой системе социальных отношений. По его убеждению, психосоциальное развитие человека определяется тем, что от него ожидает общество, к которому он принадлежит, с которым он взаимодействует.

2.7. Психодинамическая концепция социализации

Для социальной жизни человека чрезвычайно важно осознание своего существования, своих действий и поступков, своего восприятия происходящего. Теоретики психодинамической концепции, при всей разнице их научных интересов и экспериментальных методов, пытались обосновать одну значимую идею: образ мыслей человека, его переживания и оценки происходящего играют адаптивную роль в процессе социализации. Человек, чтобы понять происходящее в социуме и, главное, чтобы справиться с его воздействиями, психологически упрощает реальность.

Большое значение для развития психологических основ социализации имели экспериментальные исследования и теория Курта Левина (1890-1947). В центре его внимания оказались цели, потребности и мотивы личности, ее аффективная и волевая сфера. К. Левин впервые экспериментально выявил уровень притязаний личности, систему ее жизненных целей. Он сделал попытку понять поведение человека и его социальную жизнь как структуру определенных потребностей, которые возникают, угасают или обостряются, видоизменяются под влиянием как внешних, социальных, так и внутренних личностных воздействий.

Едва ли не первым К.Левин обратил внимание не на само поведение личности или отдельно на ее социальное окружение, он ввел понятие «жизненное пространство». Это некая динамическая система, существующая как своеобразный психологический феномен, где соединены воедино желания и интересы личности, ее потребности и цели.

Исследуя проблему взаимодействия личности с окружающей средой, К.Левин предлагает различать физическую и психологическую среду. Согласно его «теории поля», психологическая среда включает в себя не только представление человека о себе в настоящем («психологическое настоящее»), но и переживания себя в прошлом и будущем («психологическое прошлое», «психологическое будущее»). Эти одновременные проявления рефлексии действуют всегда как одновременные и в равной мере определяют поведение человека.

Поэтому при взаимодействии личности со средой решающее значение имеет не сама социальная реальность с ее событиями, явлениями, поступками и отношениями людей, а именно «психологическая реальность» личности, то, как она воспринимает происходящее, как его интерпретирует. По мысли К.Левина, социальное поведение человека — это всегда изменение его «жизненного пространства».

Взрослые, воспитывая ребенка, постоянно покушаются на его жизненное пространство, организуя различного рода «барьеры». Во-первых, это «барьеры физические», когда прямо ограничивается свобода передвижения ребенка, когда его, например, запирают на ключ в квартире, запрещают покидать свою комнату или выходить за пределы двора. В таких случаях за детьми приходится усиленно наблюдать, а это не всегда возможно. «Когда ребенок не может быть под постоянным наблюдением, взрослый часто использует веру ребенка в существование мира чудес. Способность к постоянному контролю за ребенком приписывается в таком случае полицейскому или привидению. Бог, которому известно все, что делает ребенок, и которого невозможно обмануть, также нередко привлекается для подобных целей».

«Социальные барьеры» в жизненном пространстве ребенка устанавливаются традициями семьи или школы, с помощью личностного авторитета взрослого, его общественного положения и власти. Они действуют опосредованно в области межличностных отношений. Ребенок редко позволяет себе излишнюю поведенческую вольность, если заранее знает, что это огорчит авторитетного для него отца или учителя, рассердит строгого директора.

Третий вид «барьеров» в жизненном пространстве ребенка К.Левин связывает непосредственно с системой ценностей, которые социализирующаяся личность уже принимает. Обязанность выполнять роль «приличной девочки», «хорошего ученика», «честного человека» ограничивает импульсивные проявления в поведении ребенка, побуждает соотносить свои новые желания, активные стремления с опасностью быть отвергнутым референтной группой. К. Левин заключает: «Таким образом, чем большее давление взрослый оказывает на ребенка, чтобы вызывать требуемое поведение, тем менее проницаемым должен быть поставленный барьер».

Механизм социализации личности, по мнению К.Левина, таков, что сила специально организованного взрослыми «воспитательного барьера» в каждом конкретном случае зависит от характера самого ребенка, его потребностей, целей, притязаний и от того, как эти личностные силы проецируются в его индивидуальном «жизненном пространстве».

Последующая практика формальной, специально организованной социализации активно использовала и использует эти идеи К.Левина. Социальная и политическая пропаганда,

реклама, шоу-бизнес, система СМИ реализуют ее как свою технологическую формулу: воздействовать надо непосредственно на восприятие человеком жизни!

Идеи К.Левина получили свое развитие в работах Фрица Хайдера (1896-1988). Он сосредоточил свои исследования вокруг проблемы восприятия личностью социальной действительности и, в частности, такого важного социального объекта, как другой человек. По мысли Ф.Хайдера, чтобы объяснить социальное поведение людей, необходимо иметь в виду, что в его основе лежит не что иное, как обычная житейская психология. Человек всегда стремится иметь связную картину мира, как-то объяснять себе происходящие события и мотивы поведения людей. Это нужно, чтобы, опираясь на некие (пусть и доморощенные, совершенно не научные) закономерности, быстро ориентироваться в окружающем мире и как-то сбалансировать восприятие происходящего, объяснить его себе. Идеи «баланса» и «атрибуции» (объяснения) — центральные в концепции социализации личности у Ф.Хайдера.

Восприятие социального мира, как считает Ф.Хайдер, человек организует вокруг так называемых «ядер» — неких представлений житейской психологии:

§ намерение («хочет — не хочет»);

§ способность («может — не может»);

§ ответственность («ответственен за все — это от него не зависело»);

§ моральная оценка («хороший — плохой»).

Это внутренние (диспозиционные) причины объяснения повседневных событий, могут еще быть и внешние (ситуационные) причины. Люди чаще всего приписывают поведение других людей либо их диспозициям, либо ситуациям.

Используя такие житейские концепты, человек (конечно, в зависимости от своего личностного развития и сложности ситуации) стремится объяснить происходящее и выразить к нему свое отношение. Характер таких объяснений самому себе будет определяться необходимостью сохранить некий когнитивный баланс. Если человек считает, что другой человек относится к нему хорошо, то любое негативное проявление его поведения будет психологически «стираться», чтобы восстановить равновесие и сбалансироваться.

Классикой стал психологический эксперимент, проведенный в 1924 г. по методике Ф.Хайдера: две группы детей («популярные» и «непопулярные») выступали с гимнастическими упражнениями перед одноклассниками. «Популярные» специально делали ошибки, а «непопулярные» выполняли упражнения безукоризненно. Но зрители после выступления говорили о них совершенно противоположно. По мнению Ф.Хайдера, это типичный пример атрибуции «плохих» качеств «плохим» людям.

Идеи Ф. Хайдера легли в основу многочисленных исследований в области психологии восприятия человека человеком, теории социального влияния и психолого-педагогического изучения убеждений как средства социализации и воспитания.

В качестве вывода подчеркнем два положения.

Во-первых, разнообразие и неоднозначность представлений о том, как возникает социальность личности и как происходит ее социальное развитие в рамках социально-психологических концепций XX в., во многом обусловлены различными философскими воззрениями авторов и отсюда — различным методологическим обоснованием проявлений социальности личности.

Во-вторых, для всех описанных нами концепций бесспорно, что социальность личности всегда детерминирована особенностями системы более высокого уровня — обществом. Общество определяет саму социальную жизнь личности через систему процессов производства, потребления, через действия своих институтов, ритуалов, символов, норм и ценностей. Западная социальная психология очень убедительно очертила свою область интересов в этом социальном процессе взаимодействия личности и общества. Ее интересует предметное содержание социального влияния общества на личность, природа процессов воспроизводства человеком своей социальности. Ее задача — «помочь человеку ориенти-

роваться в системе социальных связей, противоречий, помочь "совладать" с социальной реальностью».

Изучение феномена социализации как предметного стержня социальной психологии обеспечило не только развитие проблематики самой социально-психологической науки, но и определило появление ряда экспериментальных педагогических систем. На практике эти педагогические системы неизбежно создавались как альтернативные традиционной школе.

Литература для самообразования

1. Абельс Хайнц. Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию / Пер. с нем. СПб., 2000.
2. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии / Пер. с нем. М., 2002.
3. Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Зарубежная социальная психология XIX столетия: Теоретические подходы. М., 2002.
4. Гальперин П. Я., Ждан А. Н. История психологии. XX век: Хрестоматия. М., 2002.
5. Джеймс У. Беседы с учителем о психологии. М., 1998.
6. Кон И. С. Ребенок и общество. М., 1988.
7. Левин К. Теория поля в социальных науках / Пер. с нем. СПб., 2000.
8. Лефрансуа Ги. Прикладная педагогическая психология / Пер. с англ. СПб., 2003.
9. Маслоу А. Мотивация и личность / Пер. с англ. СПб., 2003.
10. Пиаже Ж. Теория, эксперименты, дискуссии / Под ред. Л. Ф. Обухова, Г. В. Бурменской. М., 2001.
11. Пирс Ч. Начала прагматизма / Пер. с англ. СПб. 2000.
12. Шульц Д. П., Шульц С. Э. История современной психологии / Пер. с англ. СПб., 2002.

Глава 3. ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА В АЛЬТЕРНАТИВНЫХ СИСТЕМАХ ЕВРОПЕЙСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

3.1. Социальная педагогика П.Наторпа

Еще в трудах Т.Мора, Ж.-Ж.Руссо, Р.Оуэна, Ш.Фурье, И.Г.Песталоцци, Т.Кампанеллы, А.Дистервега содержатся положения о социальной природе воспитания, об оптимальных условиях взаимодействия подрастающего ребенка и социума, о специальном педагогическом влиянии на социальную среду, о культуросообразности воспитания.

Но к началу XX в. социальным проблемам воспитания становится тесно в рамках традиционной педагогики. Они начинают обсуждаться и исследоваться в различных направлениях наук о человеке. Прав был В.И.Вернадский, говоря о том, что проблемы, вышедшие за пределы одной науки, неизбежно создают новые области знания. Появляются предпосылки новой науки — социальной педагогики. Одним из ее основоположников является Пауль Наторп (1854-1924), немецкий философ и педагог. С 1885 г. и до конца своей жизни он был профессором Марбургского университета, занимался исследованием и интерпретацией философских и педагогических воззрений Платона и И.Г.Песталоцци. Еще в первые десятилетия XX в. в работах «Социальная педагогика», «Культура народа и культура личности» он систематизировал понятия и категории социальной педагогики, а в качестве предмета новой науки выделил социальные условия образования и образовательные условия социальной жизни.

Воспитание, как, стоя на позиции социальной педагогики, утверждал П.Наторп, имеет своей задачей «привести индивида к воссоединению с обществом, таким образом, за объективной и социальной точкой зрения должно оставаться всегда преобладающее значение».

Не оперируя еще понятием «социализация» (оно вошло в обиход науки, как мы помним, только в середине XX в.), П.Наторп ставит в центр своей социально-педагогической концепции «свободное самовоспитание в общности жизни взрослых». Он подчеркивает, что человек не формируется как отдельная единица общества, сам по себе. Это такая же абстракция, как атом в физике. В реальной жизни человека делает человеком именно общ-

ность с другими людьми, он становится полноправным членом социума благодаря сотрудничеству и «психическим отношениям». «Наука о воспитании должна сделать важные промахи в выполнении своей задачи, если не признает за основное положение и не поставит во главу угла ту мысль, что без общности вообще не было бы и воспитания».

Но функции социальной и индивидуальной жизни, с точки зрения П.Наторпа, всегда параллельны, становление активной самопроизвольности, истинной индивидуальности не только не противоречит влияниям человеческой общности, а напротив, «возвышение к общности есть расширение своего "Я"».

Решающую роль в качестве своеобразной психологической предпосылки социализации личности («свободного самовоспитания в общности») П.Наторп отводит воле, считая ее особым видом познания, «практическим познанием». Со степенью развития воли он связывает и ступени активности личности («влечение», «воля в тесном смысле» и «разумная воля»), ее нравственность как главную добродетель, а также добродетели в сфере разума («истины»), влечений («меры») и справедливость как социальную добродетель. Благодаря воле человек, «хотя и несовершенный, но все-таки предназначенный для совершенства, становится определяющим сам себя фактором».

Не случайно поэтому П.Наторп ищет обоснование «социальных организаций» для воспитания воли и в качестве таковых рассматривает «дом» (то есть семью), школу и «свободное самовоспитание». С современных позиций особенно интересна его интерпретация «свободного самовоспитания в общности жизни взрослых». Это не область некоего уединенного самосовершенствования, а именно совершенствование своего внутреннего мира в сотрудничестве со взрослыми, в связи с обществом и для общества. Такое понятие у П.Наторпа, несомненно, наполнено большим педагогическим смыслом, чем современное понятие «самовоспитание», оно как бы включает еще и пласт социализации, соединения себя с жизнью общества. «Образование самого себя, человека в себе, свою собственную глубочайшую жизнь включить в цепь великой, вечной жизни человечества, от нее получать и в нее дальше передавать свою жизнь — вот неисчерпаемый смысл всего здорового, неизувеченного юношеского стремления».

Поэтому люди, получившие такое воспитание и «самовоспитание в духе общности», обязательно, как считает П.Наторп, станут оплотом мира и демократии в обществе, предупредят и устранят все возможное для социальных конфликтов и революций. Ведь если общество бережно относится к каждому человеческому существу, пестует его как свободную личность, то и человек оплатит окружающим той же высокой ценой. Трудно избавиться от впечатления, что педагогическая позиция П.Наторпа построена на альтруизме, особенно когда он, стремясь показать «нормальное соотношение всех сторон человеческого развития», описывает материал практических упражнений для организации любовного отношения к ребенку в семье, его эмоциональной жизни, включения его в семейную «социальную экономику», формирования его самостоятельности, «национальных инстинктов», дисциплины и «духа гражданственности» в школьном общении.

Но именно альтруизм позволил П.Наторпу наполнить свою концепцию такой мерой гуманизма, что это дало возможность в начале XX в. выделить социальную педагогику как одно из самых прогрессивных направлений педагогической науки. Многие искренние борцы за прогресс общества и освобождение личности встали на путь образования (в высоком смысле этого понятия) общества и образования каждого человека, следуя утверждению П.Наторпа, что «самоценность личности развивается сильнее всего как раз в скромной безличной преданности делу, именно — общественному делу; что именно стремление к освобождению личности, индивидуальности должно вести к социальной работе, которая по ее конечному смыслу будет всегда работой над социальным образованием».

Воплощение идей социализации в практике западного образования происходило на волне «свободной школы». Это не случайно. В конце XIX — начале XX в. практически во всех странах Западной Европы установился государственный контроль над школами и утвердилось требование воспитания законопослушных граждан. Государственная школа

успешно решала эту задачу, но в ущерб свободному социальному развитию личности ребенка.

Поэтому в начале XX в. как альтернативные государственной системе в разных европейских странах возникают новаторские педагогические системы: М.Монтессори, С.Френе, Р.Штайнера. Их авторы стремятся дать детям шанс достичь социальной идентичности, быть счастливыми и даже видят в развитии альтернативных школ способ изменения общества.

3.2. Социализация ребенка в педагогической системе М. Монтессори

Мария Монтессори (1870-1952) — итальянский врач, впоследствии ставшая блестящим психологом и педагогом-экспериментатором, широко известна как создатель уникальной системы развивающего обучения детей.

Важнейшим методологическим основанием педагогической системы М.Монтессори является классический постулат педагогики — идея природосообразности. Эту идею не без основания ставят в центр своего внимания все изучающие творчество М.Монтессори и ее современные последователи и интерпретаторы. Но эта педагогическая система потому и оказалась жизнеспособной до сих пор, уже в новом столетии вызывает интерес как теоретиков, так и практиков образования, что организованный ею воспитательный процесс еще и «культуросообразен». Он блестяще социализировал детей.

Помимо навыков чтения, письма, счета, художественной деятельности, которыми в ее школе (красноречиво названной «Домом ребенка») дети овладевают быстрее и эффективнее, чем в традиционной, у них успешно складываются важные социальные умения: умения ориентироваться в практической жизненной ситуации, включаться в общение с ровесниками или взрослыми, делать выбор, самостоятельно принимать решение, высказывать свое мнение, улаживать конфликт, оказывать помощь. Кроме того, дети, как хорошо социализированные люди, знали, чего делать нельзя, а что можно, каковы границы их прав и каковы их обязанности.

М.Монтессори образно рисует «траекторию» детской социальной жизни. По ее мнению, жизнь ребенка — это всегда проявление всей полноты жизненных сил, «движение к совершенствованию себя», тогда как жизнь взрослого, хочет он того или нет, развивается по направлению к смерти. Значит, ребенок по самой своей природе относится к жизни иначе, чем взрослые люди: он радуется ей, он испытывает счастье от тех действий и занятий, которые взрослым представляются надоевшим бытовым трудом или скучным общественным долгом.

Многолетние наблюдения за свободными и самостоятельно развивающимися детьми в разных странах привели М.Монтессори к убеждению, что дети обладают мощным даром «абсорбировать» культуру:

они способны воспринимать и усваивать без усилий огромные объемы культурных достижений социума, будто «впитывая» их. Поэтому приобретение детьми социальных знаний и навыков — это не процесс прямого научения, демонстрации образцов действий взрослых и их отработка под контролем. Социальные знания и умения естественно складываются в собственном опыте детей в определенной среде. Задача родителей и школьных учителей — воспитать мотивы этой активной культурной деятельности детей в специально организованной среде.

Вот почему, считает М.Монтессори, детям нужна любящая и умелая помощь: способность «абсорбировать» культуру — очень уязвимая энергия, так как принадлежит к области неосознанного, и всякое вмешательство взрослых с традиционным вербальным обучением, навязыванием примеров, мыслей для запоминания и повторения, разрушает модель той индивидуальной жизни в культуре, которая складывается у ребенка.

Интересны размышления М. Монтессори над вопросом о самом механизме неосознанного и такого энергичного вхождения детей в культуру. Она приходит к мысли, что дети, даже младенцы первого года жизни, имеют особую форму природной социальной памяти, имеваемой ею тпете (греч. — «память»). На механизме тпете ребенок осваивает речь, религи-

озные традиции, обычаи своего этноса, нормы поведения в ближайшем социальном окружении. Все эти сложнейшие ориентиры культурной жизни в обществе он не осмысливает, а впитывает и сразу безошибочно воспроизводит.

У М.Монтессори не вызывает сомнения, что дети способны быстро приспособиться к любому уровню цивилизации и спокойно выстроить свою индивидуальность соответственно определенному времени и определенным обычаям. Она считает, что именно дети призваны изменить облик человечества. «Детство — это действительно очень важный период, потому что, если мы хотим привить людям новый образ мыслей, если мы желаем как-то изменить или улучшить обычаи своей страны, если мы хотим, чтобы характерные черты нашего народа проявились еще больше, инструментом нашего воздействия должен быть ребенок, поскольку возможности влияния на взрослых весьма ограничены. И если мы действительно стремимся улучшить условия жизни людей, поднять их уровень культуры, то ребенок поможет нам достигнуть этой цели».

Напротив, дети, которым взрослые не помогли создать положительное и оптимистическое культурное пространство, запечатлевают на уровне бессознательной тпете страха. Позднее, такой человек будет «отталкивать» от себя окружающий мир, уходить от него в свое одиночество, депрессии, наркотики или начнет мстить такому враждебному социуму.

Интересна предложенная М.Монтессори периодизация социального развития детей. Она включает три уровня по шесть лет (в классической педагогике периодизация по шестилетиям была уже в системе Я.А.Коменского, но прямого сходства между ними нет). Каждый уровень (шестилетие) разделен на фазы продолжительностью в три года. Обращает на себя внимание типизация первых двух уровней социального развития, начиная со второй фазы (с детьми этого возраста М.Монтессори как раз и экспериментировала):

§ от 3 до 6 лет — «строитель человека»: ребенок обладает всеми возможностями и готов упражнять свои главные функции;

§ от 6 лет до 9 лет — «исследователь»: ребенок испытывает активный интерес к тому, что происходит вокруг;

§ от 9 до 12 лет — «ученый»: ребенок начинает усваивать взаимосвязи между фактами, которые наблюдает, и пытается строить свою картину мира, размышляет о месте человека в нем.

В своем педагогическом опыте М.Монтессори организовала специальные педагогические условия, которые обеспечивают успешную социализацию детей.

1. Дети занимаются в разновозрастных группах по 30 человек, с разницей примерно в 3 года (3-6 лет; 6-9 лет; 9-12 лет). Разновозрастность позволяет образоваться естественной детской иерархии в общении, помогает избегать конфликтов и становится важной предпосылкой для сотрудничества. М. Монтессори утверждает, что между детьми с разницей в возрасте от года до трех возникает такой гармоничный контакт, какой невозможен со взрослыми. Родители и педагоги не способны объяснить, например, трехлетнему малышу многое из того, что он легко воспримет в действиях и рассуждениях пятилетнего товарища по игре.

2. Специальная организация пространства помещений для занятий — принцип «открытые двери»: между классными комнатами не глухих стен, а установлены перегородки высотой на уровне детских голов или шторы; дети могут свободно наблюдать происходящее в широком пространстве и перемещаться во всех помещениях. Для удовлетворения «инстинкта автономности» у каждого ребенка есть свой ящик в стенных шкафах; это развивает и привычку к порядку, организованности.

3. Вещи, предметы и учебные пособия, окружающие ребенка, составляют саму образовательную среду. Каждый предмет (например, лист цветной бумаги, колба с водой, набор деревянных геометрических тел и др.) — это продукт, который имеет свое точное название и определенное назначение. Этим надо овладеть, чтобы «войти» в культуру. «Обучающие материалы» устроены так, что ребенок может работать с ними самостоятельно и даже сам

себя проверять, найдя ошибку, исправить. Все в образовательной среде детей должно мотивировать их к активной деятельности и побуждать к обретению собственного опыта.

4. Многие учебные упражнения строятся на действиях, которые происходят в повседневной домашней жизни ребенка: завязать шнурок на бантик, полить цветок, застегнуть ряд пуговиц. Примечательно отношение М.Монтессори к социализирующей роли детской игры. По ее мнению, взрослые традиционно наполняют мир детской игры примитивными копиями реальной жизни в виде игрушек и «ссылают» ребенка в этот мир. Ребенка действительно нужно учить действовать в роли мамы, папы, хозяйки на кухне, покупателя в магазине для будущей жизни. Но для этого не стоит обставлять игры детей пластмассовой посудой, картонными моделями дома и сада. Детям нужно позволять осваивать реальный мир, совершать осмысленные действия: мыть настоящие чашки, вытирать пыль, гладить одежду, резать овощи. Они овладевают социальными навыками именно в полезной деятельности.

5. Особое внимание уделяется свободному выбору: каждый ребенок сам для себя выбирает задание и работает в своем темпе, сам решает, будет работать отдельно или с кем-то вместе. Для самостоятельной «свободной работы» детей необходимо совместно с ними точно установить время начала и завершения работы, выработать некоторые обязательные для всех правила (например, «ходим по классу тихо», «не мешаем другим», «наводим порядок на своем месте», «доводим начатую работу до конца»). М.Монтессори советует предварять и заканчивать «свободную работу» специально выработанным ритуалом: тихая музыка во время уборки рабочего места, общее обсуждение вопросов: «что я успел сделать», «что у меня получилось хорошо», «какие я встретил трудности», «что нового я узнал и что хотел бы рассказать одноклассникам».

6. Максимальное невмешательство учителя в процесс самостоятельной деятельности детей. Общение ребенка на занятиях строится по принципу «Помоги мне это сделать самому». Учитель ничего не делает за ребенка, не сообщает ему готового знания, а, наблюдая за ним, помогает добиться результата самостоятельно.

Центральным понятием педагогической системы М.Монтессори является саморазвитие. Она исходит из того, что природа ребенка сама позаботится о мощной движущей силе его личностного развития. Каждая способность, каждое проявление ума, воли, характера естественно созревают и совершенствуются в условиях свободы. По убеждению М.Монтессори, свобода становится для ребенка законом predeterminedной ему природой жизни, без которого не состоится личность. «В чем цель этой постоянно растущей тяги к независимости? Где кроются ее причины? Она рождается в недрах формирующейся индивидуальности и начинает действовать сама по себе. Но природа устроена так, что всякое живое существо стремится к независимости: каждый организм действует самостоятельно, и даже в этом ребенок подчиняется общему плану природы. Завоевывая свободу, он выполняет первое жизненное правило природы».

Иными словами, свободное саморазвитие, как считает М.Монтессори, одновременно предполагает независимость и самостоятельность. Ребенок, действующий и обучающийся свободно, начинает рано брать на себя ответственность. Это важнейшее качество социализированной личности созревает в системе образования М.Монтессори так же естественно, как развиваются двигательные способности или учебные навыки. Например, на класс в 30-40 детей школы М.Монтессори всегда приходится только один экземпляр учебного пособия или обучающих предметов. Если ребенок захочет взять то, чем же кто-то занят, ему неизбежно придется проявить терпение и подождать. Так дети накапливают важный опыт следования правилу: необходимо уважать тех, кто начал пользоваться чем-то раньше тебя. Трудно переоценить значение такого социального опыта в будущей взрослой жизни.

По своей природе, считает М.Монтессори, дети – существа социальные и предпочитают жить вместе не как стадо, а как сотрудничающие, объединенные общим делом индивидуумы. В детскую среду именно воспитание привносит важнейшие социальные представления о правах личности, о законах сотрудничества.

Свободная деятельность дает ребенку лишь «контуры» границ поведения, но предоставляет возможность выбирать, как поступать не ожидая наград или наказаний. На занятиях в школе М.Монтессори в разновозрастной группе детей, поглощенных самостоятельной работой, возникают особые отношения свободной дисциплины, уважения к общему благу: «... никто не завидует, если у кого-то что-то получается лучше, напротив: когда одному что-то удастся, это становится причиной восхищения и радости других и дает повод для добровольного подражания. Они все выглядят счастливыми и довольными, потому что могут работать «по собственным способностям» без того, чтобы работа других вызывала неприязнь, становилась причиной болезненного соперничества и пробуждала высокомерие».

Воспитание в педагогической системе М.Монтессори целенаправленно формирует у детей способность пользоваться правом свободы, навыки саморегуляции поведения и «выводит» на самовоспитание. М.Монтессори и ее современные последователи убеждены, что педагогика Монтессори создает все необходимые условия для социального саморазвития ребенка. Эта система способствует становлению детей как свободных личностей, которые вполне способны совершенствовать общество.

3.3. Развитие социальных способностей детей в педагогике С.Френе.

Селестен Френе (1896-1966) – один из самых известных французских педагогов XX века, который искал пути создания народной школы в демократическом государстве и реализовал свои новаторские идеи в небольшой сельской школе на юге Франции. В разоренной Первой мировой войной Европе его, как и многих современников, серьезно волновала проблема: как помочь ребенку стать полноправным членом общества, как, взрослея, даже в небогатой сельской обстановке осуществить «свое человеческое предназначение»?

Центральная идея педагогической концепции С.Френе сводится к тому, что для развития социальных способностей детей, нравственных и гражданских качеств их личности недостаточно просто изменить программы и методы обучения. Необходимо создать в школе совершенное социальное общество, где каждый ребенок сам будет строить свою личность, а взрослые (учителя, родители) станут ему в этом помогать. В такой школе, сориентированной на ребенка и его социальную жизнь, как пишет С.Френе, «главным для нас является следующее:

- а) здоровье ребенка, его стремление к знаниям, развитие его творческих возможностей, присущее его природе желание постоянно двигаться вперед, к максимально полной самореализации;
- б) благоприятная среда, в которой воспитывается ребенок;
- в) оборудование и технические средства, обеспечивающие естественный, живой и всесторонний воспитательный процесс».

В качестве первого основания своей системы, ее движущей силы и философии С.Френе использует мотивированную деятельность детей, их труд. Любопытно, что, организуя начальную школу, С.Френе принципиально рассчитывает на социализирующие возможности именно труда, а не детской игры. (Близкую к этой точку зрения мы уже встречали в концепции М.Монтессори.) Вступая в полемику с авторитетами в психологии и педагогике, он заявляет: «Дело в том, что игра вовсе не готовит детей к жизни. Она сжигает тот избыток энергии, которому традиционная педагогика не может найти разумного применения... Игра отвлекает от реальной жизни; она заставляет принимать за жизнь то, что является лишь ее бледной копией, и поэтому искажает представление об основных вопросах бытия».

В качестве реальной базы детского труда, для обеспечения его социальной значимости и творческого потенциала, личной заинтересованности и коллективности С.Френе организует школьную типографию. Вместо того чтобы выучивать страницы учебников и выслушивать объяснения учителя, дети пишут «свободные тексты» (еще одна методическая новация С.Френе) о том, что они наблюдали, узнали или пережили в собственной жизни. В этих коротких текстах они рассказывали о событиях в семье, о разных случаях в своей

жизни и жизни друзей, описывали свои мечты, ожидания, страхи, впечатления, полученные во время прогулок и экскурсий.

Лучшие из таких свободных текстов обсуждаются, в них вносятся поправки и дополнения, а затем дети набирают их на настоящей типографской машине и сами печатают. Каждый ученик получает экземпляр текста и помещает его в специальную папку. Эти материалы играют в дальнейшем роль учебных пособий, поскольку С.Френе — принципиальный противник традиционных школьных учебников, написанных методистами. Часть свободных текстов публикуется в школьной газете.

Но педагогическое значение свободных текстов заключается не только в развитии грамотной письменной речи детей или их литературного творчества. Для С.Френе важно, что эти тексты позволяют каждому ребенку осмысливать конкретный «кусочек» своей жизни, свой собственный социальный опыт и по существу становятся педагогически организованным средством социализации детей. Он пишет: «Сначала, до 5-6 лет, ребенок работает, говорит и рисует только для себя. Но довольно скоро он начинает ощущать потребность в общении. Так происходит социализация его сознания и поведения. Необходимо предоставить ему соответствующие возможности. Если он что-то пишет, то для того, чтобы прочли другие; ведь точно так же поступают и взрослые... Школьная типография — прекрасное средство для социализации: буква за буквой, и детский текст становится напечатанной страницей газеты. А газета выйдет за пределы школы, ее может прочитать любой человек».

Таким образом, свободное творческое самовыражение ребенком своего социального опыта С.Френе считает главным способом обучения. Он горячо протестует против передачи ученикам «готового знания» от учителя и свою методику именует «естественный метод обучения». Дети больше всего испытывают познавательный интерес к тому, что связано с их повседневной жизнью, с их непосредственным опытом. Вот почему гипотезы, выдвинутые на материале их собственных свободных текстов, обсуждаемых событий в жизни деревни или школы, всегда носят и естественнонаучный, и лингвистический, и философский характер. Поэтому С.Френе принципиально использует в учебной работе в качестве дидактических пособий сборники свободных текстов детей, выпущенных ими газет и модельные информационные картотеки, где помещены составленные детьми математические задачи, тексты грамматических упражнений, вопросы по биологии, географии, истории. Работая с такими средствами обучения, приобретаемые знания и навыки дети осознают как значимые непосредственно для жизни, а сам процесс познавательной деятельности они принимают как собственную свободную деятельность, где учитель — только добрый помощник.

Создавая школу, сориентированную на ребенка, С.Френе вовсе не склонен считать, что взрослые во всем должны полагаться на сиюминутные желания детей. Первые же столкновения с реальной жизнью заставят воспитанников задуматься о необходимости подчиниться обстоятельствам, государственной власти или общественным интересам. Поэтому в процессе социализации нужно научиться правильному отношению к социальным влияниям.

С.Френе в своей педагогической концепции вводит понятие «опора-барьер» (любопытно, что термин близок к научной лексике К.Левина). Дети в совместной школьной деятельности должны обращать внимание на определенные жизненные «барьеры», которые ставит природа, государственная власть, семья. Приходится считаться с погодными условиями, финансовыми возможностями школы, традициями и бытом своей семьи. Но жизненные «барьеры» надо не слепо принимать, а следует использовать их как «опоры», как ситуации, когда нужно сделать свой обдуманный выбор, принять решение. Чтобы воспитать у детей этот опыт свободного принятия решений, С.Френе использовал четко организованную систему планов всякой работы: дети самостоятельно планировали свою индивидуальную работу на день, на неделю; общие планы составлялись на месяц, на год; планировал работу и учитель. Имея план работы, ученик не только учился распределять свое вре-

мя, но и стремился выполнить работу быстрее и успешнее. Он сам устанавливал границы своей деятельности, своей свободы.

Еще одним принципиальным основанием педагогической концепции С.Френе, объясняющей природу успешной социализации детей в школе, является идея сотрудничества всех участников школьного сообщества. По его убеждению, успешно войти в жизнь демократического общества может лишь человек, школьные годы которого проходили в условиях равноправия как среди сверстников, так и во взаимодействии со взрослыми. С.Френе осуждает всякую конкуренцию между детьми в учебе и поэтому решительно отказывается от традиционных оценок. Важно использовать «положительное подкрепление», как можно чаще отмечать успехи каждого ученика улыбкой, одобрением, похвалой.

Сотрудничество в практике С.Френе организационно было оформлено в виде школьного кооператива. Он убежденно считал, что хозяйственный кооператив позволяет создать в школе обстановку, близкую к взрослой трудовой жизни: дети работали на ферме, в саду, в мастерских, продавали свою продукцию на рынке, а на вырученные деньги пополняли школьное оборудование, проводили ремонт здания и совершали экскурсии.

В школьном кооперативе было самоуправление: во главе — общее собрание, которое собиралось еженедельно, его решения направлял и контролировал Совет кооператива, общественное мнение поддерживала и развивала стенгазета.

С.Френе верил, что ему удалось связать школу с социальной средой и воспитать активных членов демократического общества. Сейчас интерес современной школьной практики и в Западной Европе, и у нас в России к педагогической системе С.Френе объясняется многими причинами: кризисом традиционной «школы учебы» с ее классно-урочной технологией, ростом демократических тенденций в социальной жизни, пробуждающих новый виток интереса к «свободной школе», стремлениями найти систему педагогического влияния, активно удерживающего детей и подростков от социального одиночества, наркомании и преступлений. Но несомненно одно: школа по модели С.Френе, где во главе разнообразный труд и самоуправление, способна успешно социализировать детей. Ребенок из школы С.Френе свободен от компиляции жизни взрослых, он умеет жить сам.

3.4. Концепция социализации в вальдорфской педагогике

Несколько особняком, но в общем ряду альтернативных педагогических систем Запада стоит вальдорфская педагогика. Развиваясь на основе мистической философии Рудольфа Штайнера (1861-1925), одного из основоположников антропософии, вальдорфская педагогика выделяет как главную задачу воспитания — формировать в детях способность самостоятельно давать направление собственной жизни, быть за нее индивидуально ответственным. Это позволит привести подрастающего человека в контакт с социальным миром.

Но сама жизнь человека и социальные отношения понимаются последователями Р.Штайнера исходя из его антропософского учения о человеке о «трехчленности» его сущности. Р.Штайнер утверждает: «Человек — гражданин трех миров. Своим телом он принадлежит к миру, который он также воспринимает своим телом; своей душой он строит себе свой собственный мир; через его дух перед ним раскрывается мир, который выше этих обоих миров».

Утверждая, что в течение жизни душа человека сопричастна как к его телу, так и духу, Р.Штайнер специально рассматривает особую «духовную наследственность». Человек, по его мысли, входит в мир с определенными душевными задатками, которые он наследует не от своих предков, а от самого себя: это жизненный опыт его души в прошлом (идея реинкарнации, «переселения» души в новое тело после его физической смерти). Поэтому собственное «Я» человека формируется, как считает Р.Штайнер, на основе того, что дала природа и что приносит окружающий мир. Но поскольку «человеческий дух является повторением самого себя» в этой конкретной жизни, то каждый ребенок в процессе биосоциального взаимодействия внутренне свободен. «Свобода есть поступок из самого себя», — пишет Р.Штайнер.

То есть все время действует самобытный принцип: духовное созревание предшествует физическому. Поэтому, прежде чем у ребенка сформируются те или иные анатомо-физиологические возможности (например, для ходьбы, труда, учебной деятельности, общения со сверстниками), у него необходимо развить душевные силы — интересы, потребности, желания, стремления в этой области, он должен раньше сопереживать различным процессам и явлениям в мире природы и общественной жизни, прежде чем начнет в них участвовать.

Антропософские педагогические идеи Р.Штайнера легли в основу работы вальдорфских школ. Первая подобная школа была основана в 1919 г. в Штутгарте при табачной фабрике «Вальддорф-Астория» (отсюда и название школы, а позже — и самой педагогической доктрины).

Школа, по мнению Р.Штайнера, должна быть «школой для всех людей», то есть ориентироваться на ребенка как человека вообще, без национальных, религиозных и социальных различий. Школа Р.Штайнера опирается на антропософское понимание общего образования, которое обеспечивает целостное интеллектуальное, нравственно-эмоциональное и практически-волевое развитие ребенка. Вальдорфская педагогика не ставит перед собой задач выполнить тот или иной социальный заказ, воспитать человека определенного типа. Напротив, она сосредоточивается на том, чтобы распознать в каждом ребенке его уникальные возможности, особенности и помочь им развиваться в социальной деятельности.

Путь социального взросления от рождения до зрелости Р.Штайнер представлял как гармоничное развитие трех главных сфер человеческой сущности — чувств, мышления, воли в определенном жизненном «ритме», по семилетиям.

От 0 до 7 лет — период, когда «жизненные силы воплощаются в силы тела», то есть происходит физическое развитие и развитие волевой сферы. В социальном плане первые 7 лет жизни ребенка Р.Штайнер считает значимыми для установления элементарных социальных связей с другими людьми, прежде всего в семье. Этот возраст отмечен «божественным первичным доверием» к окружающему миру, дети способны присваивать огромные пласты культурных достижений старших, прямо следуя их примеру, подражая без размышления.

С 7 до 14 лет — период, когда на первый план выходит развитие душевных сил, и «жизненные силы роста превращаются в силы мышления». Достижения в физическом развитии, запечатленный первый жизненный опыт позволяют, как считает Р.Штайнер, развивать у ребенка интерес к миру и любовь к нему. Бесконечно разнообразная и яркая эмоциональная жизнь ребенка в этом возрасте предопределяет развитие его мышления. Явления социального мира он должен воспринимать первоначально как художественный образ на материале сказок, легенд, мифов, саг, басен, биографий выдающихся личностей. Это, с одной стороны, позволит показать богатство и сложность социальной жизни, а с другой — приведет ребенка к пониманию своей причастности к этому миру, своего эмоционального принятия или отторжения каких-то событий, явлений, отношений.

С 14 до 21 г. — период, знаменующий развитие духа, когда созревает «сила суждений и свобода». По мысли Р.Штайнера, развитие жизненных сил в этом возрасте стремится к свободе. Но подростки уже имеют опыт предыдущих переживаний и поэтому понимают: «Я свободен настолько, насколько умею владеть собой». Это понимание — очень важная духовная (по-антропософски, идущая от духа) основа социализации личности. Именно в этом возрасте важно, чтобы молодежь обучалась тому, что прямо связано с жизнью, с выходом во взрослый мир. Поэтому в старших классах вальдорфских школ все, что изучается на уроках, непосредственно применяется в труде в мастерских, в саду и цветнике, в конюшне и на ферме.

Воплощение антропософских идей в практике вальдорфских школ вовсе не создает в них ситуации асоциального поведения детей и подростков. Напротив, они здесь готовятся к активной жизни в социуме:

основательно изучают историю мировых культур, естественный цикл предметов, много времени уделено воспитанию ремеслом, художественному творчеству. Общим законом для вальдорфских школ является гетеанистический метод познания: познавать мир, познавая себя, и познавать себя, познавая мир. Он выступает и своеобразным принципом социализации: понять себя, чтобы понимать другого человека, увидеть богатство и неповторимость его души, чтобы открыть красоту и совершенство окружающего мира.

С 21 года до 28 лет — период самовоспитания, когда происходит поиск своего места в жизни, поиск единомышленников. Внешняя социальная жизнь человека, считает Р.Штайнер, меняется, только если достаточно большое число людей примут как внутренне пережитое новые социальные идеи. «Для социальных идей необходимо, чтобы ими овладел именно не отдельный, одиноко стоящий человек, а чтобы он нашел тех, у которых он находит понимание для совместной работы с ними».

Стоит заметить, что в любом из семилетий Р.Штайнер делает акцент на определенных сверхзначимых потребностях тела, души и духа индивидуально каждого ребенка, подростка, юноши. Социализация, по его мнению, — это не подготовка к будущей жизни в социуме, а обеспечение достаточного развития «трехчленности» их личности как «полноценных людей» в едином социальном организме.

В своих теоретических работах и многочисленных публичных докладах в период с 1919 по 1925 гг. Р.Штайнер широко пропагандировал идею о «трехчленности социального организма»: любая социальная проблема возникает из телесных состояний, душевных настроений и духовной жизни людей. Поэтому, если в социальной системе общества проявляются те или иные слабости, перекосы, изъяны, их следует преодолевать не теоретически, создавая программы и политические доктрины, а осуществлять корректировку в области всех трех членов социального организма. Но первый импульс нового в социальной жизни, утверждает Р.Штайнер, формируется из нового духа.

Таким образом, социализация в вальдорфской педагогике не предполагает ни стрессового «выбрасывания» ребенка в социальную среду, ни упования на стихию социализирующего межличностного общения детей. Она выстраивает (конечно, не бесспорную) систему бережного разворачивания духовной жизни личности и перехода от субъективных переживаний внутреннего мира к духовному проникновению в социальный мир. Такая личность, по убеждению сторонников Р.Штайнера, не попадет слепо под влияние различных политических, экономических и даже религиозных тенденций, а будет действовать в социуме как самобытный, свободный человек.

Легко заметить, что П.Наторп, М.Монтессори, С.Френе, Р.Штайнер, выступившие в первой трети XX в. со своими педагогическими концепциями как современники, предлагали не просто различные, а порой прямо противоположные пути педагогического обеспечения социализации детей. П.Наторп убеждает, что социальное взросление должно неизбежно выводить ребенка к самовоспитанию. Педагогика М.Монтессори отстаивает как приоритет для социализации специальную организацию окружающей образовательной среды. С.Френе придает первостепенное значение отношениям между детьми и между взрослыми и детьми, утверждая, что только в отношениях сотрудничества происходит становление общественных ценностей в опыте детей. Вальдорфская педагогика ориентируется на индивидуальный внутренний мир ребенка, на жизнь его души и духа и призывает воспитателей избегать власти над детьми.

Что же объединяет эти разные педагогические системы? Два момента:

- 1) активное стремление решать проблему «ребенок и общество»;
- 2) убеждение, что образование необходимо сделать мощным фактором позитивного развития культуры и социального прогресса.

Благодаря этому они успешно состоялись и как теоретические концепции, обогатившие мировую педагогику, и как новаторские школьные системы европейского образования XX столетия.

Литература для самообразования

1. Дальто Ф. На стороне ребенка / Пер. с фр. М., 1997.
2. Джуринский А. И. История зарубежной педагогики. М., 1998.
3. История социальной педагогики / Под ред. М. А. Галагузовой. М., 2001.
4. Кэмпбелл Р. Воспитание в общении / Пер. с англ. СПб., 2002.
5. Монтессори М. Помоги мне это сделать самому / Сост. М. В. Богуславский. М., 2000.
6. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться / Пер. с англ. М., 2002.
7. Салимова К., Додде Н. Педагогика народов мира: История и современность. М., 2001.
8. Хрестоматия по истории социальной педагогики и воспитания. Часть 1. Зарубежная история / Сост. А. А. Фролов, Ю. Х. Трушина. Н. Новгород, 2001.
9. Цырлина Т. В. Гуманистическая авторская школа XX в.: взгляд из прошлого в будущее. М., 2001.
10. Штайнер Р. Метаморфозы душевной жизни: Путь внутреннего опыта / Пер. с нем. М., 2001.

Глава 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКЕ XX в.

В отечественной педагогике советского периода не было по существу ни одного значительного педагога, который бы в той или иной мере не предпринимал попытку вычлнить отдельные стороны процесса социализации в общей системе формирования нового человека социалистического общества. И это не случайно, так как марксистская концепция воспитания рассматривала его в первую очередь как процесс социальный, делала упор на специальную, педагогически организованную систему усвоения воспитанниками социально значимых (с точки зрения пролетарской идеологии) норм, ценностей, способов деятельности и поведения.

Советская педагогика с самого начала признавала обязательность социального заказа, вместе с тем она не могла не учитывать серьезную ориентацию западной педагогики начала XX в. на идеи свободы личности, на признание самоценности ее творческой деятельности, самовыражения в труде, на утверждение возможностей школы как инструмента преобразования общества.

В ответ на радикальные изменения в социокультурном развитии России советская педагогика откликается самобытной «проработкой» идей (о связи воспитания с практикой социалистического строительства; о человеке как совокупности социально-производственных функций; о соединении обучения с производительным общественно полезным трудом; о коллективизме как принципе социально-политической жизни общества и воспитания), которые концентрировали в себе мощное социализирующее содержание.

Отечественную педагогику советского периода было бы неверно представлять в виде «монолита», идеологически цельного и официального научно-практического процесса. В ее недрах развивалась, взаимодействовала и боролась научная мысль, представленная различными концепциями. В литературе последних лет существует немало попыток классифицировать теоретические достижения отечественной педагогики советского периода по разным логическим основаниям. Нас же в первую очередь интересует отношение ведущих педагогических теорий отечественной педагогики к проблеме социализации детей и молодежи. Ориентируясь на это основание, можно выделить пять ведущих концепций.

1. Концепции, которые отстаивали традиции мировой и отечественной классической педагогики, выступали против классового подхода в социализации и воспитании (К.Н.Вентцель, С.И.Гессен, В.В.Зеньковский, П.Ф.Каптерев).

Между собой представители этого направления, бесспорно, не были совершенно единодушны. Так, П.Ф.Каптерев отстаивал ценности русской классической педагогики, верность идее народности; К.Н.Вентцель ориентировался на идеи свободного воспитания и социальной самоактуализации личности; В.В.Зеньковский рассматривал цели социализации в системе православной жизненной миссии человека, С.И.Гессен искал диалектиче-

ские взаимосвязи развития духовной жизни личности, рассматривая социум как проявление культуры.

2. Концепции, пристрастно развивающие идеи, зафиксированные в программных документах ВКП(б), ориентирующие социализацию на идеал «всесторонне развитой личности» (Н.К.Крупская, А.В.Луначарский, П.П.Блонский, С.Т.Шацкий, А.С.Макаренко, В.Н.Шульгин, М.В.Крупенина). Вклад деятелей и этого направления в отечественную теорию социализации личности неоднозначен: Н.К.Крупская и А.В.Луначарский выступали в качестве первых идеологов концепции формирования нового человека — строителя социализма; В.Н.Шульгин, М.В.Крупенина явились скорее пропагандистами марксистских идей социализации и организаторами новой модели школы, а П.П.Блонский, С.Т.Шацкий и А.С.Макаренко, бесспорно, принадлежат к числу самых ярких представителей молодой советской педагогики. Важно, что они не только теоретически обосновали свои взгляды на проблему становления новой социалистической личности, но и успешно экспериментировали, стремились на практике реализовать научные разработки.

3. Технократические концепции социализации (А.К.Гастев, Г.Ф.Гринько, О.Ю.Шмидт). Эти деятели педагогики тоже были активными практиками, и каждый по-своему работал над проблемой создания системы «социального воспитания», где первоосновой был бы производительный труд детей и подростков, связь с профессиональным образованием.

Технократическая концепция родилась в процессе многочисленных дискуссий с 1918 по 1921 гг. по поводу структуры новой советской школы и принципа политехнизма в советском образовании. Ее сторонники призывали отказаться от абстрактных и романтических идей революционной педагогики, а обратиться к социально-экономическим реалиям. Дискуссии о трудовой политехнической школе вызвали к жизни концепцию новой производственной культуры и социализации личности. А.К.Гастев и его сторонники сосредоточились в первую очередь на социализации «гегемона» — представителей рабочей среды, обреченных гражданской войной и разрухой на безработицу, бедность, безграмотность и малокультурную жизнь.

4. Концепция социализации в рамках педологии (Л.С.Выготский, А.Б.Залкинд). Формально объединяясь под эгидой педологии, они не однозначно решали проблемы социального становления личности. Педология складывалась как новая междисциплинарная область «на стыке» физиологии, психологии, рефлексологии, социального знания и стремилась к целостному изучению развития ребенка. А.Б.Залкинд был последователем социогенетического направления в педологии и отстаивал идею о приоритете средовых, социальных воздействий на поведение детей. Л.С.Выготский, оставаясь одним из лидеров педологии, принципиально отходит от крайних позиций биогенетического и социогенетического направлений с их полемикой по «теории двух факторов» и исследует проблемы социализации в рамках созданной им культурно-исторической теории развития поведения и психики человека.

5. Концепции социализации в советской педагогике эпохи «развитого социализма» и периода перестройки не отличаются определенностью и однозначностью. Это связано в первую очередь с созреванием глобального социально-политического конфликта в самой советской действительности, с кризисом большевизма как носителя высшей научной истины, как социокультурного феномена; с объективными процессами вхождения России в постиндустриальный мир с новой системой социальной жизни и ценностей личности.

4.1. Идеи социализации в работах отечественных педагогов-гуманистов начала XX в.

Петр Федорович Каптерев (1849-1922). П.Ф.Каптерева принято считать представителем русской классической педагогики конца XIX в., продолжателем идей К.Д.Ушинского. Но его активная педагогическая деятельность и научное творчество продолжались до 20-х гг. XX в. и оказали серьезное влияние на решение многих проблем в советской педагогике того времени.

В работе «Педагогический процесс» (1905) П.Ф.Каптерев специально подчеркивает социальную направленность педагогического процесса: общество ставит перед человеком

жизненные цели, поэтому ему принадлежит и право вырабатывать идеал воспитания, управлять развитием личности.

П.Ф.Каптерев указывает на то, что специально педагогически организованное воспитательное влияние не стоит считать всемогущим. Не меньшее действие, не уступающее воспитательному, а часто и превосходящее его, оказывают влияния человеческого общества. «Воспитание гораздо чаще идет за жизнью и обществом, чем жизнь и общество за воспитанием».

П.Ф.Каптерев заостряет сложный вопрос: каким образом внешние факторы вызывают изменения внутреннего мира личности? Признавая в качестве основы жизнедеятельности человека его наследственность, он рассматривает изменения личности под воздействием внешних влияний как процесс присвоения культуры. Из поколения в поколения «культурная деятельность» неизбежно приводит к изменениям в строении мозга, к закреплению новых духовных способностей и «культурных мотивов» отдельных людей, сословий и целых рас. «Если хорошенько, поосновательнее разобрать человека, особенно его духовную сторону, то окажется, что большая часть его существа — общественного происхождения». Общественная среда влияет на личность самыми своими основами, устоями, на которых держится жизнь данного народа: это язык, религия, быт, то есть семейный, общественный и государственный склад жизни в связи со строем школы и состоянием народной культуры вообще. П.Ф.Каптерев выделяет три группы факторов, определяющих влияние общественной среды на ребенка.

Начав свои работы намного раньше Ж.Пиаже и Л.С.Выготского, П.Ф.Каптерев описывает природу усвоения языка ребенком и по существу приходит к обоснованию механизма интериоризации внешних социальных влияний. Для него язык — отражение народной жизни: в нем фиксируются преобладающие занятия и склонности народа, события его истории и их переживание, характер мышления, духовного склада. Поэтому освоение ребенком родного языка представляет собой процесс освоения народной культуры, приобретения народного опыта, народного способа мышления: «Через язык народ отливает отдельную детскую душу в народный общий тип».

Религия, в которой отражаются идеальные нравственные устремления народа, принимается детьми в том же механизме интериоризации: в религиозной области, как и в области освоения родного языка, не допускается детского своеволия и независимых домыслов. Вот почему, как отмечает П.Ф.Каптерев, для социального становления личности очень важно, каков общий тон религии данного народа: есть религии светлые, радостные, возвышающие, а есть мрачные, жесткие, подавляющие.

Наконец, влияние третьего фактора — «общественного быта». Интересно, что «общество» П.Ф.Каптерев характеризует не по социально-политическим параметрам, а определяет как «ассоциацию родителей», заинтересованных прежде всего здоровьем своих детей, их благом. Поэтому родителей надо просвещать в вопросах психологии, педагогики, гигиены, чтобы они были единомышленниками и союзниками школьных учителей. Он предлагает создавать родительские организации, представители которых входили бы в советы школ, бывали на уроках и экзаменах. Не случайно с деятельностью П.Ф.Каптерева связано проведение Первого Всероссийского съезда по семейному воспитанию в конце декабря 1912 г. в Санкт-Петербурге.

Социальные ценности культуры ребенок не только присваивает в готовом виде, но и постигает в процессе саморазвития: сам учится наблюдать, мыслить, реализовывать свои желания, преодолевать препятствия. Поэтому, как считает П.Ф.Каптерев, своим социальным взрослением подрастающий ребенок обязан больше не школе и организованным занятиям с родителями, а саморазвитию. Именно на почве этой «самости» только и может успешно действовать школа и социальные институты общественного воспитания, поскольку они обеспечивают больше «внешнюю сторону» образовательного процесса, закрепляют «внутренние» достижения саморазвития личности.

Размышляя о проблемах освоения ребенком общественных ценностей под руководством воспитателей, П.Ф.Каптерев неизбежно вышел к вопросу о педагогическом идеале, ибо «педагогический процесс есть всестороннее усовершенствование личности на почве ее органического саморазвития и в мере ее сил сообразно социальному идеалу».

По его мнению, педагогический идеал всегда включает три составляющие: личное (или субъективное), народное (или национальное), всенародное (или общечеловеческое). П.Ф.Каптерев подчеркивает, что эти три элемента не только тесно взаимосвязаны на уровне культуры, общественной жизни, но и обусловлены главнейшими потребностями самого человека. Напротив, представить себе педагогический идеал только как личный, или народный, или как единый для всех, общечеловеческий, невозможно, поскольку в жизни человека личное «Я» всегда входит в союз с другими «Я», испытывает «общественные культурные обязанности».

П.Ф.Каптерев, утверждая, что в основе педагогического идеала остается человеческая природа, всегда рассматриваемая в связи с обществом, выстраивает своеобразную модель идеала личности, которую он образно именует «добрый общественник»:

«1. Это такой человек, который владеет не только разносторонним знанием, но и умением им распоряжаться, который не только знающ, но и сообразителен, у которого есть царь в голове, единство в мыслях; который умеет не только думать, действовать, но и работать физически, и наслаждаться красотой в природе и искусстве.

2. Это такой человек, который чувствует себя живым и деятельным членом современного культурного общества, понимает тесную связь своей личности с человечеством, со своим родным народом, со всеми прежними работниками на поприще культуры, который по мере сил двигает человеческую культуру вперед.

3. Это такой человек, который чувствует раскрытыми в себе все свои способности и свойства и не страдает от внутренней дисгармонии своих стремлений.

4. Это человек физически развитый, с здоровыми органами тела, с живым интересом к физическим упражнениям, чувствительный и к радостям тела».

П.Ф.Каптерев, как выдающийся педагог антропологической школы, серьезно отстаивал требование независимости педагогической науки и образования от политики. Он считал, что педагогика имеет дело с глубинами ума, совестью, нравственными убеждениями человека, а они недоступны прямым влияниям государственной власти и политики.

Константин Николаевич Вентцель (1857-1947) — горячий пропагандист идей свободного воспитания в России начала XX в. В период сменяющих друг друга трех революций он размышлял о свободе личности как главном принципе демократического общества, о взаимосвязи нравственной, политической и педагогической деятельности, о грядущей революции в образовании. Он оставил труды по философии и богословию, культурологии, психологии и педагогике, в которых разрушил немало стереотипов и традиций устоявшихся систем.

В феврале 1905 г. К.Н.Вентцель выступил на заседании комиссии по вопросам организации семейных школ в Московском педагогическом обществе (он был одним из ее активных членов) с ярким докладом, который позже был опубликован отдельной брошюрой под шокирующим заголовком «Освобождение ребенка». Здесь он излагает свои взгляды на свободную школу и отстаивает мысль о том, что ребенок имеет право на то, чтобы его «не воспитывали чрезмерно», а предоставили свободу занятий для самостоятельного проявления активности. По существу, К.Н.Вентцель указывает на первооснову всех социальных и политических поисков общества в области демократии: на право ребенка свободно и самостоятельно осваивать главные жизненные ценности. «Освобожденный ребенок — это альфа и омега всех свобод, это единственная и действительная гарантия их полного и всеобщего осуществления. Семья, школа, общество, государство должны признать в освобождении ребенка свою великую и святую цель». Но смысл не в том, чтобы оставить ребенка свободным от всякого влияния взрослых, а в том, чтобы помочь ему действительно стать свободным.

По мысли К.Н.Вентцеля, воспитание нельзя понимать как привитие детям и молодежи неких традиций и идеалов, которые выработаны и накоплены старшими вне жизни и сознания подрастающего поколения. Это больше похоже на «невидимое рабство», на формирование из детей «привратников культуры» и ее «кладовщиков». К.Н.Вентцель с горечью рисует типичное воплощение «программы» взросления ребенка: «Мы стремимся сделать его воплощением нашего идеала, мы готовим из него удобного члена того общественного порядка, в котором мы живем и в котором, по нашему предположению, и ему придется жить. Вместо того чтобы развивать волю ребенка и довести это развитие до такой степени, чтобы он мог или свободно стать на сторону нашего идеала, его свободным и сознательным выразителем, или, быть может, восстать против него и стать его противником, мы парализуем его волю, мы сковываем ее тысячами всевозможных способов: из ребенка выходит не самобытный и оригинальный творец будущего, но самый пошлый и заурядный охранитель настоящего».

К.Н.Вентцель, по существу, исходит из понимания воспитания как активного самоизменения личности в процессе усвоения культуры. Задача воспитателей — создание условий для того, чтобы дети самостоятельно вырабатывали свои жизненные принципы, которые должны как бы «прорасти» изнутри у каждого ребенка. Поэтому, считает К.Н.Вентцель, и школу нельзя создавать, как это принято: с определенным составом учителей, с заранее разработанными подробными учебными планами и программами, с установленными правилами поведения. Необходимо, чтобы дети сами участвовали в создании своей школы, потому что именно в этом процессе они смогут свободно, естественно и творчески формировать самих себя.

В 1906 г. группой энтузиастов-родителей и педагогов во главе с Е.Е.Горбуновой-Посадовой было открыто экспериментальное воспитательно-образовательное учреждение «Дом свободного ребенка». К. Н. Вентцель стал по существу идеологом этой необычной педагогической общины. Педагогам, вдохновленным его идеями, хотелось, чтобы новая семейная школа была предназначена не собственно для обучения, а стала бы центром всей духовной жизни детей.

Первоначально предполагалось, что основой жизни «Дома свободного ребенка» должен быть ручной труд, в процессе которого у детей возникнут познавательные интересы, потребности, обнаружатся природные склонности и способности. Постепенно занятия столярным делом, лепкой, переплетными работами, хозяйственные дела и самообслуживание, уход за растениями все-таки отошли на второй план, а дети больше хотели изучать грамоту, математику, естествознание, географию. Тогда эти занятия организовали так, чтобы знания из разных дисциплин связывались в единое целое и закреплялись во время прогулок, когда проводились многочисленные наблюдения и опыты. Так складывались практика одной из ранних форм комплексного (современный термин — интегрированного) обучения. Здесь отчетливо видна попытка педагогов «Дома» (а ими были в основном сами родители, увлеченные идеями К.Н.Вентцеля) социализировать детей, обеспечивать им «выходы» в реальную жизнь. Стоит упомянуть и об особых отношениях сотрудничества детей и воспитателей, об организации в «Доме свободного ребенка» детского самоуправления.

По мысли К.Н.Вентцеля, дети не являются существами, способными лишь автоматически подчиняться внешним раздражителям среды и авторитету взрослых. Для него каждый ребенок — это личность, изначально обладающая способностью к творческому развитию, не заданному никакими внешними образцами, а воссоздающая все свое внутреннее духовное богатство из самого себя. Для характеристики этого механизма вхождения в культуру К.Н.Вентцель заимствует у Н.И.Пирогова (статья «Вопросы жизни», 1856) смыслообразующее понятие «внутренний человек» и пишет: «Этот внутренний человек — самое важное, на нем должно быть воздвигнуто здание культуры, на нем должна быть построена общественная жизнь. Тогда у нас будет здоровая, истинная культура, о которой мы в настоящее время не имеем и отдаленного понятия, и тогда у нас будут нормальные обще-

ственные отношения, воплощающие в себе максимум наиболее развитой общественности, максимум счастья, любви и свободы».

Провозглашая своеобразный принцип «Ребенок — центр педагогической Вселенной», К.Н.Вентцель подчеркивал приоритет «индивидуального» над «социальным». Он был убежден, что только то влияние социума, культуры общества может быть признано нравственным, которое не ущемляет естественных проявлений индивидуальности в угоду социальным интересам. Достижение такой гармонии социальной и личностной детерминант педагогическими средствами он называл «организацией цельного опыта жизни».

«Дом свободного ребенка» прекратил свою деятельность через три года, в 1909 г.; у сторонников К.Н.Вентцеля были и еще попытки создать подобные образовательные заведения. После Октябрьской революции, в годы становления новой социалистической школы к опыту свободного воспитания детей, к деятельности «Дома свободного ребенка» как «идеальной школы будущего» вновь возник интерес, но в конце 20-х гг. XX в., в связи с усилением тоталитарных основ политической жизни в стране педагогические взгляды К.Н.Вентцеля были объявлены «вредной и реакционной утопией, содействующей контрреволюции и буржуазии». И это вполне объяснимо: большевистская идеология ставила во главу воспитания точное следование целям политической власти, а для К.Н.Вентцеля на первом плане было благополучие ребенка, возможность его свободного личностного развития, а не интересы общества и государства. Он решительно протестовал против политической зависимости школы и был убежден в том, что в недалеком будущем учебные заведения станут неизмеримо многообразными, потому что будут учитывать «индивидуальные мерки» своих учеников.

Понятием «социализация» К.Н.Вентцель в своих сочинениях не оперирует, но он достаточно явно отстаивает убеждение, что готовность к активной социальной жизни созревает у детей только при соблюдении обязательных условий:

§ когда взрослые отказываются от своей власти над детьми, сотрудничают с ними, признавая их равноценными личностями;

§ когда детям предоставляются возможности для широкой творческой деятельности;

§ когда образование уходит от фетиша «общего образования» и ориентируется на интересы, потребности и возможности конкретного ребенка, на ценности его собственной жизни.

Василий Васильевич Зеньковский (1881-1962) — профессор педагогики и психологии, историк философии и богослов. В 1920 г. эмигрирует в Сербию, потом в Чехословакию, а во второй половине 20-х гг. XX в. поселяется в Париже, где в течение нескольких десятилетий руководит деятельностью Религиозно-педагогического кабинета при Православном Богословском институте им. Сергия Радонежского. В 1942 г. В. В. Зеньковский принял сан священника и стал отцом Василием — духовным руководителем Русского студенческого христианского движения.

Работая в эмиграции, В.В.Зеньковский активно интересовался научно-педагогическим процессом в Советской России, пытался проследить развитие русской педагогической мысли в ее новом, «советском течении». В работе «Русская педагогика в XX в.» (1933) он проанализировал теоретические поиски К.Н.Вентцеля и опыт «Дома свободного ребенка», дал оценку социально-педагогическим экспериментам С.Т.Шацкого, объяснил природу появления в советской педагогике теории «отмирания школы». В.В.Зеньковский с сожалением констатировал, что в Советской России возможность публиковать свои работы закрыта для тех педагогов, которые «не сливаются» с марксистским направлением в педагогике. Но, предприняв серьезный и непредвзятый анализ главных идейных исканий русской педагогики в XX в., он обнаруживает парадоксальный факт: официальная советская педагогика, стоящая на основах марксистской диалектики, исторического материализма и атеизма, тем не менее тяготеет к идеалу целостной личности. А это — своеобразные корни исконного православного начала русской народной и классической педагогики. «Мотив целостности переходит в советской педагогике границы чисто формального или даже идейного согласования; он изнутри выступает как мотив религиозной целостности, как

требование не только философского единства, но и жизненной творческой целостности», — пишет В.В.Зеньковский.

И как бы советская педагогика ни боялась осознать религиозный характер своих идеалов, он существует, прорывается через педагогический натурализм, атеизм, прямолинейную социальность и приводит все практические формы нового воспитания (трудовую политехническую школу, детские коммуны, колонии и клубы), по существу к отвлечению ребенка от того, что ему действительно жизненно необходимо.

Свои взгляды в вопросах о природе взросления детей, о сущности вхождения личности в систему социального мира, о задачах школы и ее связи с жизнью В.В.Зеньковский твердо определяет с позиций христианской православной антропологии. Обсуждая актуальные в начале XX в. проблемы социального воспитания, он полемизирует со своими современниками, хорошо известными в западной науке: Р.Штайнером, З.Фрейдом, У.Джеймсом, Э.Дюркгеймом, Г.Зиммелем. Для В.В.Зеньковского бесспорно: «Образование должно способствовать не только расцвету личности, но и сделать ее способной к социальной жизни, должно подготовить ее к социальной деятельности».

Но подготовку к социальной жизни он рассматривает не в духе уже оформившегося в педагогике «социального воспитания», где ценность человека всецело социально детерминирована, а исходит из учения церкви о соборной природе человечества. В.В.Зеньковский будто стремится изнутри преобразить, освятить социальные аспекты воспитания религиозным осмыслением человеческого бытия.

Он решительно выступает против марксистской идеи о «всестороннем и гармоничном развитии личности». Для него личность характеризуется как иерархическая система: дух — душа — тело. Здесь все одновременно и целостно, и все направляется духовным началом. Именно в проявлениях духовной жизни, считает В.В.Зеньковский, ребенок усваивает наличие высших смыслов и ценностных ориентиров в мире.

Он считает, что социальная жизнь, социальные отношения людей «начальное отдельного человека». Эту элементарную социальную отзывчивость людей, возникающую в их общении на духовном плане, В.В.Зеньковский именует «социальным резонансом» и пишет: «Из изначального факта социального резонанса развивается социальное взаимодействие, становятся возможными и подражание, и внушение, и все те социальные процессы, которые ведут к различным видам социального сближения и слияния».

Природа этой естественной человеческой социальности определяется духовностью самого устройства всей жизни человека. Общность между людьми возникает как духовная реальность, как духовная сила. В.В.Зеньковский исходил из того, что уже в детской душе изначально существует духовное начало — образ Бога, поэтому у ребенка есть духовная жизнь, его душа тоже переживает радостный смысл прикосновения к духовному миру. Более того, замечает В.В.Зеньковский, детская душа даже легче и полнее, чем у взрослых, раскрывается для социального сближения, «как бы насквозь пронизывается лучами социальности».

Духовная основа такой «естественной социальности» предопределяется соборностью самой природы человека. В соборном единении люди, включенные в живой организм Церкви, обретают некую коллективную духовную жизнь, «мистическое единение».

Первой, самой органичной формой постижения социальной природы соборности В.В.Зеньковский считает семью. В семье отчетливо видны хозяйственные и трудовые отношения, родственные и возрастные зависимости ее членов, но определяющей всю «естественную социальность» семьи является духовная общность родственников, построенная на любви и единении с церковью.

Своеобразие педагогики В.В.Зеньковского состоит в том, что он стремится утвердить в педагогическом сознании понимание личности ребенка как носителя духовной жизни. В его христианской педагогической антропологии разработана периодизация развития ребенка как своеобразная феноменология духа: определены ступени и формы духовной жизни ребенка в разные периоды его жизни:

- § «грудной период» — до 1 года;
- § «раннее детство» — до 5,5 лет;
- § «второе детство» — до 11,5-13 лет;
- § «отрочество» — до 15 лет;
- § «юность» — до 18 лет.

Социальная направленность духовной жизни детей в каждом периоде своя. В раннем детстве ребенок вживается в безграничный мир впечатлений от соприкосновения с природой и с близкими людьми. Главная черта «второго детства» — стремление приспособиться к миру природы и порядкам социальной жизни. Дети в этом возрасте уже владеют неким минимальным социальным опытом и ориентируются в социальных традициях. Их духовная жизнь «подпитывает» оформление моральных правил, начала саморегуляции личности. Для отрочества характерна мечтательность и нежелание считаться с реальностью, уверенность в праве жить своим умом. Этот период, по мнению В.В.Зеньковского, имеет «большой вкус к асоциальности», потому что душа ребенка чувствует себя перед лицом какой-то неясной, бесконечной перспективы. Юность, напротив, является периодом доверия к миру и людям: юная личность интуитивно находит равновесие между эмпирическим и духовным началом жизни.

По мысли В. В. Зеньковского, на всех этапах развития ребенка и становления опыта его социальной жизни воспитание должно быть обращено прежде всего к духовному началу его личности. А это означает, что воспитание неизбежно выйдет к главным идеям: «спасение», «искупление», подготовка к жизни в вечности. «Если формулировать тему воспитания как тему спасения, то не значит ли это, что мы вводим эсхатологический момент в задачи воспитания? Но этого не только не следует бояться, этого, наоборот, нужно искать. Воспитание направлено на конкретную личность, судьба которой уходит в эсхатологическую перспективу, к которой мы все приобщаемся через смерть. Нельзя так жить, как если бы не было смерти, но нельзя так и воспитывать, как если бы не было смерти».

Вот почему, считает В.В.Зеньковский, педагогам и родителям следует заботиться не о приспособлении ребенка к социальной жизни, а об открытии в ней духовного бытия. Жизнь человека среди людей определяется не тем, в каком сословии он рожден, богат он или беден, горожанин или селянин. Это — лишь внешняя форма социальной жизни. Внутренняя сторона жизни предопределяется «вписанным в человека крестом». Это — тот абсолютный жизненный путь, который человек должен пройти, чтобы спастись. Крест определяет всю внутреннюю логику исканий, действий и отношений человека. «Трудность креста лежит как раз во внутренней неустроенности человека, идущей и через наследственность и через неправильную физическую, социальную, духовную жизнь, через обременение души разными конфликтами».

Ключ к пониманию греха, зла в человеческой жизни В.В.Зеньковский видит в самом духовном начале личности: можно менять внешние обстоятельства жизни, свое социальное окружение, вообще удалиться от людей с претензиями на личную свободу, но глубина человеческого существа все равно окажется настолько «пронизана лучами социальности», что спасение себя независимо от других людей будет величайшим заблуждением.

В. В. Зеньковский пытается религиозно преодолеть укрепляющиеся основы индивидуализма в западной педагогической науке и твердо заявляет о значимости «естественной социальности, освещенной благодатью свыше», когда раскрывается единосущие человеческого рода при множественности оцерковленных личностей. Только учение о благодатной соборности и о жизни личности в Церкви позволит, по его мнению, раскрыть подлинную природу социальности.

Сергей Иосифович Гессен (1887-1950) — выдающийся русский философ и педагог. Закончил Фрайбургский университет в Германии, защитил диссертацию; до февраля 1917 г. — доцент Санкт-Петербургского университета, позже заведует кафедрой философии и педагогики в Томском университете. С 1923 г. С.И.Гессен живет в эмиграции: в Берлине, Праге, Варшаве. Он был одним из активных организаторов общественно-педагогического

движения русской эмиграции в Европе, редактировал журнал «Русская школа за рубежом», читал лекции по педагогике в университетах Праги и Лодзи. Личное знакомство еще в студенческие годы с П.Наторпом, Э.Гуссерлем во многом определило его взгляды на позициях неокантианства и герменевтики.

Широкие научные интересы С.И.Гессена обращались к различным проблемам педагогики, но, как ученый, считавший педагогику прикладной областью философии, подчеркивая социальный характер педагогики, он не мог обойти вниманием, как он сам их именовал, «идеальные закономерности» социальной жизни и образования.

В качестве первой закономерности С.И.Гессен обращал внимание на то, что цели образования всегда определяются жизнью данного общества. Любой воспитатель всегда совершенно бессознательно реализует некую цель. «Неведомо откуда получил он эту цель: скорее всего — из окружающего его духовного воздуха, из миросозерцания той среды, в которой он живет чаще всего не по своей воле, и домашней философии, которую он безотчетно усвоил. Над целями образования мы не задумываемся именно потому, что эти цели представляются нам слишком очевидными».

Таким образом, между образованием и жизнью — прямая связь, основу которой составляет культура. Человек реализует свои потребности и способности в рамках культуры. Основные достижения человеческого бытия, закрепленные в культуре — образованность, гражданственность, цивилизация — существуют как «слои» ценностей жизни современного человека. Соответственно каждый ценностный «слой» складывается из определяющих его областей деятельности, образуя, как именует С.И.Гессен, «внешний каталог культуры» (рис. 2).

Эта триада, на взгляд С.И.Гессена, не случайный ряд, а совокупность, где ни один «слой» ценностей не может существовать без другого. Степень индивидуального продвижения по этим компонентам «каталога культуры» у каждого человека своя, но внутреннее единство индивида и общества существует всегда. Эта закономерность, по мысли

С.И.Гессена, объясняет неразрывную связь любой педагогической проблемы с проблемами нравственной, политической, экономической, правовой жизни общества.

Основным духовным процессом жизни личности в культуре для С.И.Гессена является нравственное образование. Его он понимает как «восхождение» личности к идеалам Истины, Добра, Красоты и Свободы по трем ступеням: анонии, гетерономии и автономии.



Рис. 2 Схема «каталога культуры» (по С.И.Гессену)

1. Ступень анонии соответствует раннему и дошкольному детству ребенка и предполагает своеобразное социальное «беззаконие», жизнь в согласии с естественными законами природы. Они воспринимаются ребенком как идущие от самого бытия, как будто вырастающие из окружающей обстановки, поэтому, даже не осознавая этих кем-то установленных норм социальной жизни, он им произвольно следует.

2. Ступень гетерономии прямо связана с началом школьного обучения. Здесь ребенок и подросток начинают постигать внешнее социальное принуждение как «должное». Оно открывается ему в общих правилах поведения в школе. Если в ней господствует «дух права», внутренняя организация жизни школы представляется как правовое государство в миниатюре, то сами законы поведения хоть и предписаны извне, но принимаются ребенком так, будто он сам их себе определил. Значимым носителем «духа права» является учитель: его авторитет, осуществление мер поощрения и наказания как правовых актов позволяет детям «возвышаться» в своем подчинении общим законам нравственности и права, заложенным в культуре.

3. Высшая ступень нравственного образования — ступень автономии предполагает «свободное нравственное самоопределение» личности во внешкольном образовании, в профессиональной творческой деятельности и взрослой гражданской жизни. Именно на этой ступени завершается «фронт долженствования» и органично синтезируется принуждение со свободой.

С.И.Гессен обращает внимание на нравственную проблему, чрезвычайно важную для социализации личности: на проблему свободы. Он проанализировал классические теории свободного воспитания (Ж.-Ж.Руссо, Л.Н.Толстого), педагогические системы Я.А.Коменского, И.Ф.Гербарта, Г.Спенсера, Ф.Фребеля, Дж.Дьюи, М.Монтессори и принял одно из самых глубоких философско-педагогических исследований закономерностей природы дисциплины и свободы.

Эти два феномена, по убеждению С.И.Гессена, определяют всю социальную жизнь человека от рождения до старости, но в педагогике их принято рассматривать как антиподы. С.И.Гессен показывает внутреннюю связь дисциплины и свободы, убеждает, что в образовании невозможно обойтись без принуждения, без возведения личности к должному. «Принудительное по необходимости образование должно быть свободным по цели. Принуждение и свобода не исключают, взаимно проникают друг в друга. Каждый образовательный акт, по необходимости принудительный, осуществляет свободу, которая должна быть присущей ему, оживляющей его задачей».

В свою очередь свободные действия человека как социального существа — это вовсе не произвольные поступки. Они предполагают обдуманный и ответственный выбор, творческое преобразование жизненных ситуаций, верность своему внутреннему «Я», своим жизненным принципам. Таким образом, целостная, образованная «автономная» личность, по С.И.Гессену, характеризуется в первую очередь внутренней свободой и проявляет себя в свободе действий.

С.И.Гессен опять ищет «идеальные закономерности» в самом взаимоотношении личности и социума, мира внешней культуры. Он отмечает, что целостная личность, проявляя себя в индивидуальных свободных действиях, выражает в них свои «центростремительные силы». Внешние социальные воздействия и условия культуры проявляют себя по типу «центробежных сил». Если человек, оказавшись в водовороте центробежных сил социума, не может противопоставить им свое достаточное личностное развитие центростремительных сил, то в противоборстве с массой противоречивых событий, идей, указаний и ограничений он теряет себя, свою индивидуальность. Как восстановить или удержать гармонию в отношениях между центростремительными силами личности и центробежными силами социума?

С.И.Гессен видит два пути. Первый путь — «опрошение»: вернуть личность назад, к «нулевой точке культуры», куда звал еще Ж.-Ж.Руссо, провозглашая: «Назад к природе!» Если достижения культуры свести к минимуму, центростремительным силам личности уже не придется «тянуться» к духовным высотам, и противоречие само исчезнет.

Второй путь, напротив, предполагает обогащение, укрепление центростремительных сил личности, постепенный рост ее внутренней свободы, что поможет противостоять давлению внешней среды, многообразию культурных впечатлений. Указать и обеспечить ребенку именно этот путь — настоящее искусство воспитания. Только педагог может помочь подрастающей личности соизмерить свои внутренние силы с проявлениями реальной жизни. С.И.Гессен опять указывает на закономерность: «Давление внешней среды должно соответствовать внутренней силе сопротивления растущей личности ребенка. Центростремительная сила в человеке должна всегда превышать центробежные силы внешней культуры, но и непрерывно ощущать их возрастающий напор».

С.И.Гессен предостерегает от навязывания детям ценностей взрослой жизни. В работе «Судьба коммунистического идеала образования» (1933) он достаточно резко выступил против идеологической направленности молодой советской педагогики, против самого коммунистического идеала образования и возражал против привнесения партийной идео-

логии в школу. Личность, способная к активной социальной жизни, по его убеждению, должна самостоятельно пройти от стадии аномии к гетерономии и осуществить в себе идеал автономии. Образованию следует избавиться от иллюзии, что оно способно создавать новое поколение по образцу старших. Самое главное, что может составлять «социальное наследство», — это воспитание у детей способности «преодолевать прошлое через приобщение к вечному». С.И.Гессену в этом виделась возможность преодоления противоречия между социализацией и индивидуализацией личности.

4.2. Классово-пролетарская педагогическая концепция социализации

Разработка проблемы социализации теснейшим образом связана с творчеством Павла Петровича Блонского (1884-1941). Еще в дореволюционных работах «Задачи и методы новой народной школы» (1916), «Школа и общественный строй» (1917), «Школа и рабочий класс» (1917) П.П.Блонский выступает с острой и беспощадной критикой старой российской школы за ее формализацию образования, отчуждение от народа и незнание реальной жизни. «Мы должны самым решительным образом отвергнуть проклятое обособление школы от жизни и вернуться к античному пониманию школы, как школы жизни».

В новой народной школе, говорил П.П.Блонский, ребенок должен учиться жить, то есть не только познавать действительность, но и преобразовывать ее. Он хотел, чтобы в школе путем самовоспитания, самообразования и труда создавался творец новой жизни. Такую новую школу П.П.Блонский представлял как самостоятельную детскую общину с коллективной деятельностью учащихся, которая по самой своей организации и содержанию занималась бы не только учением детей, а всей их жизнью.

Окружающую природу и общественную среду ребенок, по мнению П.П.Блонского, воспринимает как единое целое, в центре которого находится он сам. Первый «горизонт» среды ребенка — семья, впоследствии она расширяется до уровня школы, улицы, города, страны и всего культурного мира. Эти «горизонты» (уровни) среды наблюдаются и изучаются ребенком как человеческая жизнь. «Действительный интерес к ней и зоркое внимание пробудятся у ребенка лишь тогда, когда он втянется в активное участие в окружающей его человеческой жизни».

П.П.Блонский пытается предложить конкретную программу изучения окружающей ребенка среды, называя этот необычный для начальной школы предмет «человековедением». Его содержание он представлял в виде расширяющихся концентрических «кругов».

Первый большой раздел человековедения — «жизнь школы»: знакомство с ее кабинетами, мастерской, садом, рассматривание коллекций и аквариума, встречи с другими учителями и даже школьным сторожем.

Следующий раздел — «семья и ее жизнь»: квартирный вопрос (плохая или хорошая квартира, ремонт, отопление); члены семьи (отец, его работа, мать — ее забота о детях; как готовится обед; прислуга в доме; вечера в семье); горе и радость в семье; знакомые, соседи, их жизнь; праздники в семье; игры и труд в семье. «Вместе с рассказами детей об их жизни в семье в школу входит и влияние семьи».

Третий раздел (или «круг», как его именует П. П. Блонский, следуя принципу «расширения человеческого "Я"») — «квартал в городе или родная деревня». Здесь предлагается множество тем: улица в различные времена года, продавец газет и разговор о газете, лавка, почта, церковь, сапожник, трамвай — словом, все, что встретится ребенку на городской улице, или свои особые приметы деревенской улицы, впечатления от пребывания в церкви, на кладбище, в поле, в лесу... Интересно, что представления о природе П.П.Блонский советует предпосылать представлениям об общественных отношениях. Ребенок, совершая экскурсии в лес, в поле, на реку, наблюдая изменения в природе на своей улице, узнает природу в ее отношении к человеку — и как его естественную среду, и как предмет человеческого труда.

Последний «круг» — «родина и родной народ». Лучший способ создать живые представления о жизни своей родины и народа, считает П.П.Блонский, — «воображаемые путешествия». Дети по карте разрабатывают маршрут, садятся в воображаемый поезд, а учитель,

беря на себя роль жителя то одной, то другой местности, рассказывает им, используя альбомы, открытки, «волшебный фонарь», обо всех достопримечательностях и жизни людей. Важно отметить, что в своих ранних работах П.П.Блонский выступал против тенденциозного навязывания школьникам идей господствующей политической партии. Он обеспокоенно подчеркивал, что партийная пропаганда в педагогическом отношении абсолютно недопустима, так как жесткая политизация неизбежно разрушает единение ума и сердца ребенка с живым познанием родины, то есть органично обогащающим воспитание процессом социализации.

В книге «Трудовая школа» (1919) П.П.Блонский конкретизирует свои представления о новой школе в форме единой индустриально-политехнической трудовой школы. Индустрия, считает он, факт не только технический, но и социальный; она является базой социальных отношений и тенденций и дает ученикам самый надежный ключ к их пониманию и воздействию на них. Иными словами, П.П.Блонский пытался найти такую форму общественного воспитания, которая позволяла бы ориентироваться и на социализацию воспитанников.

Позднее, на рубеже 20-30-х гг. XX в., вплотную занявшись педологией, П.П.Блонский указывал, что дети вступают в общение с окружающей средой с шестимесячного возраста; с этого времени начинается процесс их социализации. Но без преднамеренно организованного воспитания и систематического обучения, лишь за счет процесса социализации, человек окажется вне цивилизации, какими бы задатками и возможностями его ни наделила природа.

В работах П.П.Блонского этого периода (особенно связанных с изучением возрастных особенностей детей) обращает на себя внимание тенденция противопоставления общественного воспитания социализации, утверждение его решающей роли. Теперь он уже доказывает, что даже младший школьник проявляет активную политическую направленность, что его «симпатии к советской власти растут, когда он видит конкретные факты ее политики, направленной на поднятие благосостояния рабочего класса и колхозников. В общем, наши дети — советские дети. Но мы не можем останавливаться на этом. Задача педагога — дать коммунистическое воспитание и на все 100% искоренить религию, шовинизм, национализм и все другие влияния старой среды». К сожалению, контекст тоталитарной политической системы принципиально изменил взгляд П.П.Блонского на ребенка как пытливого, активного участника реальной жизни.

Для исследования проблемы социализации личности ребенка молодой советской педагогике важно было отношение к этой проблеме ее главных лидеров — Н.К.Крупской и А.В.Луначарского.

Надежда Константиновна Крупская (1869-1939), как официальный идеолог новой пролетарской педагогической науки выступила с концепцией, утверждавшей активное включение подрастающего поколения в систему социалистических общественных отношений. В известной статье «К вопросу о целях школы» (1923) она пишет: «И буржуазия, и рабочий класс ставят школе определенные цели, но буржуазия смотрит на школу как на средство классового господства, а пролетариат смотрит на школу как на средство воспитать поколение, способное положить конец классовому господству. Цели буржуазного государства ведут к подавлению личности громадного большинства детей, к затемнению их сознания, эти цели идут вразрез с интересами молодого поколения; цели, которые ставит школе рабочий класс, ведут к расцвету личности каждого ребенка, расширению его кругозора, к углублению его сознания, к обогащению его переживаний, цели идут по линии интересов молодого поколения. В этом разница между целями буржуазии и целями пролетариата».

Примечательно, что Н.К.Крупская по существу ставит вопрос не о целях школьного воспитания, как иногда узко принято его толковать в историко-педагогической литературе, а о целях школы как социального института. Утверждая, что ценности конкретной личности и цели общества в пролетарском государстве совпадают, Н.К.Крупская, как и многие ее идеологические последователи, способствовала укреплению в советской педагогической

науке отчуждения общественного воспитания от реальной жизни ребенка, подмене ее абстрактными идеями о светлом будущем.

В эти же 20-е гг. XX в. Н.К.Крупская в своих работах активно оперирует определением сущности воспитания как общественной категории, в котором уже обозначался аспект социализации. По ее мнению, следует различать «воспитание в узком смысле» как «преднамеренное и систематическое воздействие взрослых на поведение детей и подростков». Но кроме того, существует «воспитание в широком смысле», которое совершается под влиянием всего уклада жизни общества, всей суммы воздействий окружающей действительности.

Есть все основания считать, что Н.К.Крупская под «воспитанием в широком смысле» имела в виду социальную детерминированность формирования личности, его обусловленность экономикой и политикой. Она указывала, что этот во многом стихийный процесс в условиях социализма будет становиться все более организованным и целенаправленным.

Н.К.Крупская подчеркивает, что советской педагогической науке и практике воспитания следует активно изучать этот аспект («воспитанием в широком смысле»), вносить в него элемент педагогического руководства, учиться управлять этим глобальным процессом в интересах коммунистического воспитания. «Мы организуем воспитание наших детей в гуще жизни, при помощи этой кипучей жизни, идущей по пути неустанной и все более глубокой борьбы за социализм. Однако воспитание в гуще жизни требует очень серьезных предпосылок. Оно требует знания окружающей среды. Не поверхностного, краеведческого, в старом смысле слова, или обывательского знания этой среды. Оно требует марксистского анализа этой среды, анализа общественных явлений, в ней происходящих, умения понять их значимость, их взаимосвязь, их причины, их положительное или отрицательное значение».

Таким образом, Н.К.Крупская ставит вопрос о том, что воспитание в его традиционном понимании следует дополнить изучением социологических сторон этого процесса. Но такой «марксистский анализ» необходим для того, чтобы сделать воспитание более контролируемым со стороны правящей большевистской партии и государства, уже проявлявшего черты тоталитаризма.

На эту же проблему обращал внимание Анатолий Васильевич Луначарский (1875-1933). В 1927 г. в статье «Социологические предпосылки советской педагогики» он писал: «Правду говорят те, кто утверждает, что сама жизнь и весь общественный строй воспитывает. Это социологически совершенно верно». Но, раскрывая далее возможности участия школы в общественной жизни, ее взаимодействие с общественной средой, он замечает, что реальная жизнь с ее стихийными влияниями слишком пестра и хаотична, в ней рядом с прогрессивными элементами много сомнительных и дурных. Поэтому она вовсе не ведет ребенка по прямой линии воспитания к желаемому «типу социалиста-борца». И А.В.Луначарский, так же как и Н.К.Крупская, по существу, строго очерчивает официальную установку советской педагогики: все определяет партийно-государственная система воспитания и образования, ибо только с их помощью можно «вкладывать марксистское мировоззрение в голову каждого». Он заявляет: «Школа как государственно-воспитательное учреждение должна раньше, чем вся социальная жизнь, пропитаться новым духом, она должна возвыситься над бытом, от нее должны исходить воспитательные силы. Школа должна выправить те искривления, которые даст ребенку жизнь».

Такое снисходительное отношение к формирующему воздействию жизни как к чему-то вторичному по сравнению с государственно-воспитательными учреждениями будет и в дальнейшем характеризовать позицию официальной советской педагогики. Только сейчас становится ясно, что, утверждая приоритет и всемогущество организованного воспитания, педагогика оправдывала всеобщее производство послушных стандартных «винтиков».

Значительный вклад в изучение социальной среды детей как фактора их социализации в советской педагогике 20-х гг. XX в. принадлежит Станиславу Теофиловичу Шацкому (1878 -1934). Осмысление его педагогического наследия в целом позволяет считать его

одним из основоположников социальной педагогики в России. Его педагогический опыт и теоретические поиски — одна из первых ярких попыток расширить предмет педагогической науки за счет обоснования социализирующей роли воспитания и воспитательного значения социализации.

В курсе лекций по педагогике, прочитанном в 1928/29 гг. студентам педтехникума, С.Т.Шацкий ставит в центр своего изложения одну из главных, по его мнению, проблем — педагогику среды. Традиционная педагогика всегда имела дело с организованным педагогическим процессом в семье и в школе. Но на деле «мы имеем две системы воспитания: школу и окружающую жизнь». С.Т.Шацкий убежденно считает, что в окружающей жизни происходит активный педагогический процесс (он его именует «большой педагогический процесс»), результатом которого становятся устойчивые навыки, необходимые именно для данной среды, например деревенской, пролетарской. «Педагогика окружающей среды, которая награждает ученика мыслями, вкусами, интересами, известным здоровьем, известным умением работать, умением обращаться с разнообразным материалом и инструментами, — весь этот огромный и весьма ценный воспитательный фактор должен быть нами весьма серьезно принят во внимание».

Школа, как специально организованный институт воспитания должна, не только не отгораживаться от влияний среды или тем более бороться с ними (что, по мнению С.Т.Шацкого, почти бесполезно), а, напротив, должна входить с ней в органическую связь. С.Т.Шацкий, используя естественнонаучное сравнение, очень образно рисует механизм такой связи школы и среды: школа — своеобразный «социальный фермент», «задачей которого является урегулировать, перевести в другое состояние тот массовый педагогический процесс, который развивается вокруг школы, — значит, между школой и средой должны возникнуть взаимоотношения обмена: среда действует на школу, школа на основании этого воздействия изменяет свою работу и в свою очередь действует на окружающую среду с целью поддерживать в ней положительные тенденции воспитания и бороться с отрицательными».

Эта идея нашла свое отражение в содержании программ детских садов и школ, входивших в состав Первой опытной станции по народному образованию. В программе ГУСа, в разработке которой участвовал С.Т.Шацкий, также был реализован обоснованный им «принцип локальности», то есть соответствия обучения местным условиям, связи его с организацией хозяйства местного края, реальным бытом. «Все предметы домашнего обихода, уход за животными, за помещением, обращение с одеждой, отношение к свету, теплу, воздуху — все эти вещи, поскольку они сами приучают ребят ими пользоваться, являются дидактическим материалом, который гораздо более реален, чем дидактический материал школы с ее тетрадками, перьями и ручками и так далее; это есть материал, взятый непосредственно из жизни».

После выхода в 1918 г. «Положения о единой трудовой школе РСФСР», которое законодательно определило главные принципы и организационную структуру новой советской школы, в стране начали активно организовывать работу учащихся в школьных мастерских, самообслуживание, сельскохозяйственные работы для нужд школьного питания и др. С.Т.Шацкий, опираясь на свой опыт работы в колонии «Бодрая жизнь», глубокое изучение теории и практики западноевропейской и американской трудовой школы, предостерегал от суетливого стремления поскорее схватить внешние формы трудовой школы. Он предлагал прежде преодолеть (на теоретическом и на практическом уровне) два главных предрассудка, которые, въевшись в школьную жизнь, не дают по-новому представить школу как институт социализации и ее трудовую сущность.

Первым предрассудком С.Т.Шацкий считал идею необходимости готовить детей к будущей жизни. Вся практика образования пронизана этой подготовкой: детей заранее готовят в школу, потом в университет, потом к службе, к положению в обществе и даже в партийные работники. Все это лишает детскую жизнь ее полноты и реальности. Поэтому настоящая трудовая школа как раз и должна, преодолевая этот предрассудок, «вернуть детям

детство». В ней должно удовлетворяться детское стремление двигаться, играть, исследовать, ярко выражать свои впечатления в творчестве.

Второй предрассудок, искажающий представления о социальной сущности трудовой школы, по мнению С.Т.Шацкого, — вера в существование некоего законченного цикла знаний, строго определенного для каждой ступени жизни ребенка, подростка, юноши. Поэтому в центре школьной жизни стоят специальные «школьные науки». Жестко уложенные в программы и стабильные учебники, они убеждают учащихся в незыблемости знаний и изученности мира.

Новая трудовая школа, как считает С.Т.Шацкий, преодолевая этот предрассудок, должна дать детям возможность добывать знания. «Все, чему нужно учить в школе, — это учить работать. С этой точки зрения понятие о разумной школе может быть таково: школа есть место, где обрабатываются, систематизируются результаты своего личного опыта и приводятся в связь с результатами чужого».

Его не смущает, что такая школа не будет готовить специалистов для производства (за что ратовали многие деятели педагогики 20-х гг. XX в., отстаивавшие идеи трудовой политехнической школы). Для С.Т.Шацкого важно, чтобы школа постоянно расширяла непосредственный детский опыт, а из него и будет черпаться материал для организованной умственной работы. В свою очередь такая социально значимая умственная работа будет совершенствовать физический труд детей: вызовет к жизни изобретения инструментов и приспособлений, новые формы организации деятельности.

Такая установка на взаимодействие школы и среды предполагала и особую, более демократическую организацию учебных занятий в школе, разнообразное общение в «детском сообществе» и со взрослыми, чтобы искусственно не отделять школьную работу от реальной жизни.

«Педагогика среды», по мысли С.Т.Шацкого, требует серьезного изучения и учета важнейших факторов, которые формируют устойчивые формы поведения человека, то есть социализируют его. Он выделяет три основные группы факторов.

Первая группа — экономические и бытовые условия жизни, в которых происходит формирование личности ребенка. Природное окружение, жилище, пища, одежда, свет, тепло, то есть все то, что принято называть бытовыми условиями, С.Т.Шацкий считает важными педагогическими средствами социализации. В этой же роли выступают разнообразные материалы, инструменты, окружающие ребенка и включенные в его деятельность.

Вторая группа — психолого-педагогические факторы: педагогический процесс в школе, влияние личности учителя и педагогически организованного общения с товарищами.

Третья группа — факторы свободного естественного воздействия на ребенка взрослых и сверстников в семье, в живом общении. С.Т.Шацкий искренне верит, что при помощи «сознательной регуляции» этих факторов средствами воспитания можно серьезно обогатить и усовершенствовать человеческую жизнь.

В своих работах он использует понятие «социальная наследственность», имея в виду традиции, обычаи, привычки, взгляды в окружающей ребенка среде. Они передаются из поколения в поколение и оказывают очень сильное социокультурное воздействие на личность ребенка, являясь важной частью его «житейского образования». «Если рассматривать процесс воспитания как постепенное овладение средствами приспособления к окружающей среде, то очевидно, что жизнь, как она идет, в ее общих чертах, сложившихся в течение длительного периода, должна была выработать устойчивые формы приспособления». В этих рассуждениях С.Т.Шацкого заметна его попытка соотнести процессы социализации («приспособление к окружающей среде») и воспитания (процесс овладения средствами социализации). Он замечает, что даже в самых ранних формах «приспособления к среде» в младенчестве ребенок действует и познает себя. Эти два начала — собственная деятельность и познание себя — становятся плотью его жизненного опыта еще задолго до систематического обучения и специально организованного педагогического воздействия.

Вот почему, считает С.Т.Шацкий, так ценна для воспитания сама детская жизнь и жизнь вообще в детском восприятии.

Исследователи Первой опытной станции по народному образованию под руководством С.Т.Шацкого пытались решать сложную для педагогики проблему изучения самого процесса социализации ребенка. Они искали способы, которые позволили бы описать и объяснить своеобразие детского видения мира, различия в восприятии жизни у детей разного возраста и взрослых. Например, независимо друг от друга дети и родители отвечали на одни и те же вопросы, касающиеся бытовой жизни семьи и ее режима (когда ребенок ложится спать, сколько часов спит, убирает ли за собой постель, чистит ли одежду, сколько раз в день ест). Письменные ответы детей и их родителей сопоставлялись с непосредственным наблюдением учителя.

Большое значение С.Т.Шацкий придавал детским сочинениям как средству изучения социального опыта детей. «Мы изучаем среду через детей, в детском освещении, преломленную сквозь детскую призму. Вот для этого мы и ставим перед собой как исходную проблему нашей педагогической работы содержание детского опыта, который ребенок уже приобрел, охраняя себя, трудясь, ища средства для выражения вовне своей внутренней жизни, размышляя и вращаясь в обществе детей и взрослых». Сочинения, которые С.Т.Шацкий и его коллеги-учителя проводили в школе, условно делятся на две группы: первая — сочинения, в которых дети выражали свои впечатления от природы, описывали деревенские пейзажи, свои переживания в природе; вторая группа — сочинения, в которых дети рассказывали о своей детской жизни в ее свободных проявлениях, о школе и различных обстоятельствах жизни, о своем восприятии взрослых, их поступков и отношений.

С.Т.Шацкий призывал педагогов ценить детскую жизнь, стремиться ее понять, даже если она разворачивается в причудливых и наивных детских описаниях. Без этого самое существенное начало в воспитании — детский опыт — останется тайной за семью печатями. С.Т.Шацкий убежден, что «главная работа школы — работа над тем материалом, который дает детская жизнь, а ее цель — содействовать тому, чтобы дети жили лучше, т. е. полнее, шире, здоровее в личном и общественном отношении. Тогда школа действительно будет нужна детям, нужна, как воздух, которым они дышат».

Остается только сожалеть, что педагогические основы социализации, так ярко обозначенные в 20-е гг. XX в. в творчестве С.Т.Шацкого, уже в начале 30-х гг. XX в. утратили свое значение, так как школа стремительно становилась средоточием всех функций формирования «нового человека». Она теперь в законодательном порядке отвечала перед государством не только за уровень знаний молодого поколения, но и за формирование всего мира ценностей своих воспитанников. Школа в условиях тоталитаризма гипертрофировала свои воспитательные и социализирующие функции, стремясь подчинить своему влиянию микросоциум школьников (семью, внеучебное общение, дружеские отношения), взять под контроль коммуникативные факторы социализации. Идеи С.Т.Шацкого о «педагогике среды» в этих условиях не могли быть востребованы.

Заметное место в исследовании отдельных педагогических аспектов социализации, в частности проблемы взаимодействия школы и социальной среды, принадлежит видным теоретикам советской педагогики Виктору Николаевичу Шульгину (1894-1965) и Марии Васильевне Крупениной (1892-1950). В начале 30-х гг. XX в. заклеянные как разработчики «антиленинской теории отмирания школы», они были по существу отлучены от педагогической науки. Но их воззрения, их деятельность по организации советской школы, социальных основ нового воспитания определяют самобытное место в ряду педагогов, которые в 20-е гг. прошлого века изучали социальную обусловленность педагогического процесса.

Концепция взаимодействия школы и среды В.Н.Шульгина и М.В.Крупениной, несмотря на спорность и неоднозначность многих моментов, была достаточно целостной. Ученые исходили из понимания воспитания как сложной системы социальных связей и отноше-

ний, пронизывающих все сферы жизни общества, от производства до идеологии. Поскольку воспитание имеет объективную социальную природу и поддается сознательному регулированию людьми весьма незначительно, не стоит так серьезно полагаться только на целенаправленные, специально организованные педагогические влияния, идущие от школы. В не меньшей степени личность формируют стихийные влияния среды.

При таком широком взгляде на воспитание как на социальный процесс, который несет в себе и целенаправленные, и стихийные воздействия, В.Н.Шульгин и М.В.Крупенина выделяли в качестве субъектов этого процесса всю совокупность институтов социальной среды: семью, улицу, производственные коллективы фабрик и заводов, крестьянские артели, культурно-просветительные учреждения, органы советской власти, партию. М.В.Крупенина пишет: «...без контакта с окружающей школу средой разрешить задачи воспитания школа не в состоянии. Она может с большим или меньшим успехом нагрузить головы своих учащихся определенной суммой знаний, но влиять на формирование идеологии, поведения учащихся без опоры, без учета воспитывающих факторов среды она бессильна».

Эта позиция, бесспорно, выражала представление о взаимосвязях воспитания и социализации, но уровень развития социальных наук, узость предмета самой педагогики не позволяли обосновать эту важную закономерность формирования личности более точно. В пылу полемики она даже приобрела упрощенный вид. И критика не замедлила обрушиться на запальчивые и очень уязвимые положения: «...в будущем коммунистическом обществе школы вообще не будет, ребята пойдут сразу на общественную работу... с общественной работы ребенок пойдет на предприятие, а оттуда в библиотеку, где он найдет ответы на интересующие его вопросы».

В таких высказываниях действительно нетрудно усмотреть отрицание школы как института воспитания, но это критическое отношение было обращено к «школе учебы», доживающей в своем общем виде с дореволюционных времен, к школе, оторванной от реальной жизни и производства. На самом же деле В.Н.Шульгин и М.В.Крупенина в своих работах основательно рассмотрели взаимодействие школы и социальной среды.

С одной стороны, школа должна активно включаться в жизнь среды. А для этого необходимо, как считал В.Н.Шульгин, изучать быт, хозяйство, культуру и политический уровень «местного края» (города, села, района). С другой стороны, следует заботиться о повышении воспитательного потенциала самой среды, то есть «педагогизировать» ее. Для этого стоит начинать с конкретного вмешательства в среду: озеленить и благоустроить ближайшую к школе территорию, принять участие в электрификации своей улицы, в распространении книг и газет среди населения, в ликвидации неграмотности, в борьбе с самонаравением и религиозными предрассудками.

Исходя из такого представления о взаимосвязи школы и среды, В.Н.Шульгин и М.В.Крупенина даже предложили содержание школьных учебников строить по краеведческому признаку. Они отрицали значимость традиционных единых учебников, по которым учились все дети и в крупных городах, и в сельских школах. По их мнению, учебная книга должна представлять ребенку живой материал о хозяйстве родной местности, о ее истории, культуре, перспективах индустриализации и коллективизации. Стремясь воплотить свою концепцию, В.Н.Шульгин и М.В.Крупенина активно пропагандировали и организовывали «летние школы» для городских учащихся, как один из способов взаимосвязи школы со средой. Городские школьники работали в крестьянских хозяйствах, включались в культурно-просветительную работу в деревне, участвовали в кружках ликбеза.

Особую значимость у В.Н.Шульгина и М.В.Крупениной представляет их утверждение, что личность ребенка формирует его образ жизни, а не даже самые отточенные методы воспитательного воздействия. Поэтому уже в школьные годы каждому воспитаннику нужно жить в позиции активного гражданина, общественника, организатора.

Но в конце 20-х гг. XX в. эта точка зрения вызвала лишь обвинение в том, что ее авторы растворили целенаправленный педагогический процесс в стихийных влияниях среды. Это

утверждение стало ведущим аргументом в педагогической дискуссии конца 20-х гг. XX в., в которой в качестве главных оппонентов В.Н.Шульгина и М.В.Крупениной выступили П.П.Блонский, А.Г.Калашников, А.П.Пинкевич.

Так, Алексей Георгиевич Калашников (1893-1962), автор вышедшей в 1929 г. работы «Социология воспитания» и главный редактор первой советской «Педагогической энциклопедии», не разделял стремление В.Н.Шульгина обосновать с марксистских позиций «воспитание партией». Напротив, он считал, что «непартийная педагогическая идеология, не примыкающая в общем в своих социальных воззрениях к какой-либо общественной группе, значительно шире трактует педагогические вопросы».

Альберт Петрович Пинкевич (1883-1939) расходился с В.Н.Шульгиным и М.В.Крупениной в самом понимании сущности воспитания, которое он рассматривал как содействие развитию природных свойств ребенка. Поэтому А.П.Пинкевич более значимым в формировании личности считал организованный педагогический процесс и целенаправленные, в духе марксистской идеологии, воздействия на окружающую среду. В статье «Научная педагогика», где подводится итог десятилетнего социалистического пути развития педагогики, А.П.Пинкевич пишет: «Собственно говоря, весь Союз представлял к концу десятилетия с его миллионами воспитываемых и образовываемых, с его сотнями тысяч учителей и воспитателей, с колоссальным количеством различных просветительных учреждений — одну огромную педагогическую экспериментальную лабораторию, разрешавшую один необыкновенно важный вопрос: как путем соответствующих мероприятий просветить народные массы, сделав их способными к длительной упорной борьбе за дело трудящихся, способными к планомерному и умелому строительству социализма».

Педагогическое творчество Антона Семеновича Макаренко (1888 -1939), бесспорно, было тесно связано с теоретическими исканиями советской педагогики 20-30-х гг. прошлого века и в том числе в области проблемы социальной обусловленности процесса формирования личности, но во многом стояло особняком от официальной «соцвосовской» педагогики. Он не использует понятие «социализация», поскольку в первые десятилетия советской власти им обозначался процесс внедрения социалистических начал в ту или иную отрасль хозяйства, а вовсе не вхождение личности в пространство культуры и социальной жизни. Но это не помешало А.С.Макаренко глубоко исследовать социализирующую природу воспитания, доказать возможности творческой самореализации личности в процессе социализации.

Представления о воспитании, сложившиеся в классической педагогике, после Октябрьской революции решительно переосмысливались с позиций классовой обусловленности процесса формирования личности и на уровне «соцвосовской» практики внедрялись в виде устойчивых педагогических «штампов»:

§ воспитание как целенаправленное приспособление взрослеющего человека к организованной социальной среде (отсюда пристальное внимание к идеологической работе в детской и юношеской среде);

§ воспитание как подготовка к строго зафиксированному виду деятельности и типу поведения (темпы накопления информации и обновления средств коммуникации еще позволяли получать образование и профессию «на всю жизнь»);

§ воспитание как следование политически канонизированному образцу, идеологически закрепленному моралью, правом, средствами массовой культуры (А.С.Макаренко именует такую позицию «этический фетишизм»);

§ воспитание как манипуляция «уединенным средством» (термин А.С.Макаренко), утверждение решающего воспитательного значения авторитета, или дисциплины, или труда.

А.С.Макаренко решительно отказывался так примитивно толковать сущность воспитания. Он одним из первых в нашей советской педагогике пришел к пониманию того, что воспитание — общественное явление и должно быть пронизано всеми достижениями новой советской общественной жизни: «Коммунистическое воспитание, сплошь и рядом в незаметных и неосязаемых выражениях, как будто между дедом, как будто в боковых парал-

лельных процессах, а на самом деле сознательно и целеустремленно проводилось на протяжении всего грандиозного опыта социалистической стройки. Буквально можно сказать: нет ни одного акта, ни одного слова, ни одного факта в нашей истории, которые кроме своего прямого хозяйственного, или военного, или политического значения не имели бы и значения воспитательного, которые не были бы вкладом в новую этику и не вызывали бы нарастания нового морального опыта».

А.С.Макаренко утверждал, что воспитание как широкий социальный процесс предполагает учет множества объективно складывающихся отношений ребенка с окружающей жизнью, развитие этих отношений. Формирование личности, по мысли А.С.Макаренко, приобретает целостный характер лишь в том случае, когда развивающаяся совокупность отношений ребенка с миром (людьми, вещами, событиями, явлениями) перестает быть «хаосом» в результате целесообразных действий педагога.

Но при этом чрезвычайно важными оказывались не только многообразные воздействия на личность обновляющейся социальной среды, не только характер жизненных обстоятельств и воспитание само по себе (пусть даже и совершенно новое в своих принципиальных ориентирах и методах), а степень согласованности, взаимодействия между этими явлениями. Эта мысль о соотнесенности, взаимосвязи социализации и воспитания по существу становится своеобразным «каркасом» теоретической концепции А.С.Макаренко. Поэтому он выступал против тех деятелей педагогики 20-х гг. XX в., которые придавали решающее значение глобальному воздействию на личность широкой социальной среды, процессу строительства социализма, но игнорировали активность самой личности ребенка. Он подчеркивал: «Воспитание есть процесс социальный в самом широком смысле... Со всем сложнейшим миром окружающей действительности ребенок входит в бесконечное число отношений, каждое из которых неизменно развивается, переплетается с другими отношениями, усложняется физическим и нравственным ростом самого ребенка».

Часто в искренних рассуждениях о своих взглядах и в полемике с оппонентами А.С.Макаренко противопоставляет «новое» (социалистическое) и «старое» (буржуазное) образование. Он стремится показать, как решительно меняется само понятие образования: оно ориентировано не на книжную подготовку к будущей жизни, а на настоящую жизнь, оно включает детей и молодежь в политические события делает их участниками реальных социальных процессов. «Диапазон познания, познавательная глубина социалистической культуры выходят далеко за пределы школы — знание рождается из опыта, оно выражение наших стремлений и наших удач и неудач. Образование в нашей стране — часть ее жизни, оно перестало быть эрудицией потребителя жизни, оно сделалось оружием создателя жизни».

Аспект социализации отчетливо виден в обосновании А.С.Макаренко цели воспитания. Понимая в качестве цели воспитания «программу человеческой личности, программу человеческого характера», он специально подчеркивает черты активной ориентации в социуме, самоопределения в нем, а если необходимо, то противостояния его влияниям. «Каким должен быть советский гражданин? Несколько совершенно ясных признаков: активный, деятельный, осмотнительный, знающий коллективист. Но нужна не только способность к действию, а и большая способность к торможению, тоже отличная от старой способности. Очень важна способность к ориентировке, широкий взгляд и широкое чутье». Перед нами по существу характеристика субъекта социализации, которого современное образование рассматривает в качестве своей цели.

Основное выражение проблема взаимосвязи социализации и воспитания получила в «педагогике параллельного действия» А.С.Макаренко. Все ее главные атрибуты «работают» в позиции «параллельного действия»: параллельно взаимодействуют социализация и целенаправленное воспитательное воздействие, коллективистские и индивидуальные мотивы личности, организованная деятельность и свободное общение воспитанников, дисциплина и свобода, требование и уважение как краеугольные принципы коллективного воспитания. Остановимся на некоторых педагогических диадах А.С.Макаренко, проявляющих слож-

ные взаимосвязи социализации и воспитания в системе «параллельного педагогического действия».

А.С.Макаренко не случайно обращал внимание на то, что настоящая педагогика «повторяет педагогику нашего общества». Воспитание действует всегда параллельно широким социальным влияниям: проецирует их в детскую жизнь, адаптируя некоторые проявления, смягчая и обогащая эмоционально. Если ослабевает или утрачивается эта «параллельность», воспитание перестает, обеспечивать ребенку ценностную ориентацию в современном мире или превращается в банальную дрессуру. Читая работы А.С.Макаренко, можно без труда увидеть, что его заботили реальные жизненные проблемы, их он ставил и перед коллективом своих воспитанников.

Параллельность социализации и воспитания рассматривается и в его теории воспитывающего коллектива. Коллектив — это специально, с педагогическими целями организованная микросоциальная среда. Она необходима, считал А.С.Макаренко, прежде всего потому, что у большинства детей в окружающей их микросреде слишком сильны пережитки мещанства и мелкобуржуазности.

Стоит вспомнить замечательное открытие А.С.Макаренко — диалектику развития воспитательного коллектива. Он описывал ее как динамическую систему стадий, где каждая предыдущая стадия отличается от последующей системой взаимоотношений между воспитателем и детьми, между самими детьми, отношениями к другим коллективам, к событиям и явлениям окружающей жизни. По существу, А.С.Макаренко показывает педагогическую технологию формирования коллективистского социального опыта.

Первая стадия, которую он не без иронии называет «стадией диктаторского требования», характеризует почти формальное объединение воспитанников, когда у них еще нет опыта совместной деятельности, взаимной ответственности, ясного понимания общих целей, и воспитатель вынужден прямо и открыто, как «диктатор», организовывать их деятельность. На второй стадии уже начинает действовать выборный орган самоуправления, актив, и педагогическое воздействие воспитателя опосредуется через его деятельность. Третью стадию развития коллектива А.С.Макаренко называл «расцветом коллектива», так как самосознание коллектива настолько зрело, позиция каждого воспитанника в коллективной общественной деятельности настолько активна, что свою коллективную жизнь они уже не воспринимают как вынужденное подчинение общим требованиям, а просто не представляют жизни без общих коллективных устремлений.

Возникает интересный механизм: коллектив, являясь специально организуемой микросредой, то есть фактором социализации, в ходе своего развития приобретает качества субъекта воспитания и свои отношения с каждой конкретной личностью воспитанника строит к с объектом воспитания. Иными словами, функции коллектива как социального организма видоизменяются по типу спирали: от первой второй стадии воспитательный коллектив явно ослабляет социализирующие, опосредованные способы взаимодействия с личностью и усиливает целенаправленные, а от второй стадии к третьей начинает складываться обособленная А.С.Макаренко «педагогика параллельного действия» и в полной мере разворачиваются широкие социализирующие возможности развитого коллектива. Парадоксально то, что именно этот, действующий «в режиме» педагогики параллельного действия, а значит, больше социализирующий, чем собственно воспитывающий, коллектив он считал наконец полноценным средством воспитания.

«Параллельное действие» лежит и в обосновании природы взаимодействия индивидуальной и коллективной направленности воспитания. Это проявление параллельности А.С.Макаренко выразил в известном «законе движения коллектива». Описывая механизм действия «системы перспективных линий», он по существу показывает, как складывается в социальном опыте отдельного воспитанника и всего коллектива коллективистская социальная установка.

На первой стадии создания коллектива воспитатель организует сменяющие друг друга «близкие перспективы» («завтрашнюю радость»): веселый вечер с чаепитием, поход, кон-

курсы и др. Такие занятия помогают детям лучше узнать друг друга, найти единомышленников и друзей, проявить свои способности, выдумку, инициативу, но вместе с тем и приложить определенные трудовые усилия.

«Средняя перспектива» предполагает события более удаленные во времени, требующие достаточно серьезного приложения общего труда и активности. На такую деятельность способен коллектив, в котором уже достаточно сложились отношения «ответственных зависимостей», есть привычка уступить товарищу, где действуют органы самоуправления, способные организовать и контролировать общие действия с учетом общественно значимой цели, направлять и регулировать поступки членов коллектива.

«Дальняя перспектива» в трактовке А.С.Макаренко представляет особый интерес для современного осмысления педагогических основ социализации. Эта «перспективная линия», на наш взгляд, советской педагогикой была воспринята весьма поверхностно. Десятилетиями в учебниках и статьях о макаренковской теории коллектива скороговоркой формулировалось, что дальняя перспектива — это мечты воспитанников о будущем. При этом оставалось непонятным: что значит эта «перспективная линия» в диалектике самого воспитывающего коллектива, какова ее роль в системе «параллельного педагогического действия»?

На самом деле А.С.Макаренко понимает «дальнюю перспективу» члена коллектива как «ощущение» себя в будущем на фоне будущего своей страны, осознание своей жизни в единстве с социальной жизнью других людей. Свои личные перспективы на будущее воспитанники должны строить с уверенностью в прогрессивном, счастливом будущем всей социальной жизни. «Они должны уметь свою собственную жизнь представлять не иначе как частью настоящего и будущего всего нашего общества». Так в диалектике воспитания коллектива происходит параллельное развитие социального опыта воспитанников и социальных установок их личности.

Педагогика «параллельного действия» ничего общего не имеет с подчинением личности коллективу. Но именно это обвинение выдвигали в адрес педагогической системы А.С.Макаренко запальчивые реформаторы от педагогики начала 90-х гг. XX в. В самой природе воспитывающего коллектива деловые отношения «ответственных зависимостей» и личные отношения действуют параллельно. Широкая система поручений, регулярная смена состава Совета командиров, практика сводных отрядов создавали в практике колонии и коммуны А.С.Макаренко настоящую школу руководства и подчинения. Это не давало развиваться в ребячих отношениях зависти, капризам, безответственности, предательству.

Такая демократическая система формальной, педагогически организованной структуры коллектива создает и в неформальной структуре личных отношений атмосферу гуманизма, взаимопомощи, искреннего убеждения, что общее дело всегда важнее и значимее личных планов и интересов. Коллективное не навязывалось сверху, а принималось в опыте коллективной жизни как личностно значимая ценность. Каков же должен быть масштаб личности воспитателя, уровень его педагогического мастерства, чтобы воспитать у детей такие социальные ориентации и такой тип социального поведения!

«Параллельное педагогическое действие» у А.С.Макаренко — это еще и специально организованная инструментовка воспитательной ситуации, максимально похожей на настоящую, жизненную. В отличие от прямого («лобового», как его именовал А.С.Макаренко) действия в параллельном действии «сущность педагогической позиции воспитателя должна быть скрыта от воспитанников и не выступать на первый план».

Здесь нет лицемерия и специальных педагогических ухищрений. «Параллельность» побуждает воспитателя делать естественным педагогическим актом любое обстоятельство, жизненное явление, многообразную деятельность детей и их отношения. Такое органичное педагогическое взаимодействие ставит в центр внимания воспитателя сам образ жизни детей, усвоение ими реального социального контекста.

Но так или иначе, во взглядах А.С.Макаренко проявилась достаточно типичная для советской педагогики уже в 20-е гг. прошлого века и окрепшая позже позиция: убежденность в возможности создания некоего искусственного социума, который бы аккумулировал новые социальные ценности и отношения, еще далеко не свойственные реальной общественно-экономической жизни. Отсюда представление о том, что детские дома, школы-коммуны, а в 60-е гг. XX в. — школы-интернаты (то есть полный отрыв детей от семьи) — лучшая и самая перспективная форма советского общественного воспитания.

Правда, в середине 30-х гг. прошлого столетия произошла некоторая эволюция взглядов А.С.Макаренко на проблему взаимодействия воспитания и социальных факторов: он уже приходит к идее союза школы и семьи, к созданию школы как единого организма — педагогического, ученического и родительского коллективов. Кроме того, следует иметь в виду и то, что новую социалистическую семью он рассматривал как особого рода семейный коллектив, который, являясь частью советского общества, органически связан со всеми другими коллективами. Отсюда возникал закономерный вывод о том, что только через коллектив каждая отдельная личность входит в общество. В семейном коллективе, считал А.С.Макаренко, ребенок усваивает основные принципы нового общества: единство и равноправие, коллективную ответственность, трудовую основу жизни, гражданскую активность, дисциплинированность.

Особо следует отметить его идею, которая логически выстраивалась из представления о семье как коллективе: этот естественный фактор социализации, несущий жизненно важные, но невероятно стихийные влияния, следует жестко контролировать и направлять. А.С.Макаренко пишет: «...мы должны организовать семейное воспитание, и организующим началом должна быть школа как представительница государственного воспитания. Школа должна руководить семьей».

В советской педагогике последующих десятилетий XX в. семейная жизнь ребенка долго еще будет рассматриваться в макаренковской логике, как «стихийные процессы», с которыми в основном связываются отдельные недостатки коммунистического воспитания. А система педагогического всеобуча (уже в 70-80-е гг. XX в.) поставит перед школой задачу руководить семьей в масштабах всего Советского Союза.

Да, проблема взаимосвязи социализации и воспитания в творчестве А.С.Макаренко выглядит весьма неоднозначно. Но, на наш взгляд, бесспорно одно: он вплотную подошел к пониманию главного «нерва» этой взаимосвязи, к «педагогике параллельного действия». Это гениальное открытие А.С.Макаренко еще ждет своей расшифровки и воплощения в контексте современности.

Таким образом, молодая советская педагогика, исповедуя классовый подход, хотя и выстраивала свою парадигму как особую, отличную от буржуазной западной педагогики, все-таки еще не отрывалась от прогрессивной международной проблематики. Это было возможным до конца 20-х гг. прошлого века. Поэтому в изучении проблем социализации советской педагогикой в эти десятилетия отчетливо проявлялись две тенденции: первая — стремление развиваться в контексте мировой педагогической науки, где уже в качестве самостоятельных строились исследования в области социальной педагогики; вторая — убежденность в необходимости и возможности построить особую педагогику, особую систему формирования личности «в отдельно взятой стране социализма». В 30-е гг. XX в. эти тенденции по существу уравнились тем, что в педагогике начал активно обособываться принцип партийности, который якобы и должен определять установление взаимосвязи между «организованным» и «стихийным» процессами в области формирования личности. А небезызвестное постановление ЦК ВКП(б) 1936г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», борьба с рефлексологическими, культурно-историческими, биогенетическими и социогенетическими концепциями развития и формирования личности надолго «закрыла» в советской педагогике исследование социальных факторов, влияющих на процесс воспитания личности.

4.3. Вклад технократической педагогики в изучение проблемы социализации молодежи

Много споров вызвала в 20-е гг. XX в. педагогическая концепция Центрального института труда (ЦИТа), лидером и ведущим теоретиком которой был известный революционер, общественный деятель и поэт, бывший рабочий-металлист, ставший экономистом-аналитиком, Алексей Капитонович Гастев (1882-1941).

В дискуссии вокруг идей и практических начинаний ЦИТа были втянуты государственные и партийные деятели, руководители предприятий и рабочие, педагоги и психологи. Полемика сразу выплеснулась за границы «чистой» педагогики и приобрела политический характер, поскольку отразила различные взгляды на цели и задачи воспитания, на нужный советскому государству в период НЭПа тип личности, на пути ее социализации. Концепция ЦИТа получила безоговорочную поддержку со стороны руководителей промышленности, профсоюзов, директоров крупнейших заводов-новостроек (Уралмаша, Сталинградского тракторного, Нижегородского автозавода и др.), так как обращалась к решению вполне «земных» задач подготовки квалифицированных рабочих в условиях возрождения экономики.

Но среди ученых-педагогов концепция ЦИТа была встречена настороженно. Это было вызвано в первую очередь тем, что она шла не от идеологии, не от идеала «всесторонне развитой личности строителя социализма», а от социальных реалий, от потребностей экономики и психофизиологии труда.

Главной идеей концепции ЦИТа является идея «социального инженеризма». А.К.Гастев считал, что времена «школьной классической педагогики» прошли, она должна строиться на анализе новейших производственных форм организации труда: новый тип личности следует «проектировать», «конструировать», экспериментально испытывать и производить из «неорганизованного человеческого сырья». В своих теоретических поисках А.К.Гастев опирался на вполне определенные открытия конца XIX — начала XX в. в области биологии и психофизиологии: пластичность нервной системы, ее «упражняемость», теория условных рефлексов и др. Вскрывая психофизиологические резервы личности, эти концепции привели А.К.Гастева к выводу о возможности использования таких механизмов для радикального повышения социальных и прежде всего трудовых возможностей человека.

По его мнению, человек труда — профессионал, носитель широкой трудовой культуры — формируется не в результате интуитивных поисков воспитателей на основе инерции гуманитарного мышления, а в современно организованном общении с машиной. Речь у него идет о формировании «психологии работающего человека» с помощью индустрии. Он выступал против чрезмерной идеологизации и политизации воспитания.

Называя воспитание «машинизмом», А.К.Гастев по существу характеризует процесс социализации, причем в ее формальных аспектах, так как решающую роль здесь, по его мнению, играет объективная система «организационно-вещевых средств», учебно-производственная среда, обезличенные предписания, а не «субъективное искусство» педагога. Эта интерпретация А.К.Гастевым проблемы социализации личности (хотя термин этот он не употребляет) становится понятной, если обратиться к разработанному им «установочному методу».

Под установкой он имел в виду формирование ценностных ориентации личности, системы «предписаний», «рефлексов», приемов и навыков, объединенных в динамические комплексы движений и доведенные до автоматизма. Согласно своей теории, А.К.Гастев выделил три основные группы установок: культурные (совокупность социально и производственно ценных качеств личности); психофизиологические (реакции и состояния организма под воздействием определенных предписаний); организационно-волевые (совокупность организационных и технических факторов, заводская среда в целом). Очевидно, понятие «установка» в его концепции не несло принятого в современной психологии смысла, но определенно обозначало бихевиористский, рефлексологический подход к формированию поведения человека.

Опираясь на исследования в области физиологии, рефлексологии, психологии, педологии, но несколько упрощенно их толкуя, А.К.Гастев считал, что, «машинизируя» воспитание, следует ориентироваться на универсальную формулу — РУОКО (расчет — установка — обработка — контроль — обслуживание). Будучи, как ему казалось, универсальной и функциональной, эта формула в разных условиях наполнялась им различным содержанием: под «обработкой», например, понимался и процесс производства, и процесс обучения, и процесс подготовки к жизни. А.К.Гастев принципиально отвергал идею приспособления производства к личности, эргономический подход. В первые десятилетия XX в. еще не пришло время для социальной охраны личности от агрессии техники. Он убежденно стремился реализовать идеи подготовки и адаптации определенных, заданных целями производства рабочих. «Идеалом нашего замысла является то, чтобы устранить всякое непосредственное субъектное воздействие инструктора, педагога, техника или организатора и построить такого рода установочный автомат, который смог бы своей установкой вызвать те или иные реакции и постепенно, незаметно для рабочего вводил бы его в совершенно натуральный производственный процесс».

Профессионализация личности как социализирующий процесс для А.К.Гастева — это овладение трудовой, производственной культурой «новой культурной установкой». Он был убежден, что можно импортировать оборудование, но нельзя импортировать профессиональную, организаторскую и трудовую культуру для его обслуживания. При всем многообразии трактовки понятия «культура» для А.К.Гастева это прежде всего «техническая и социальная сноровка», которая становится реальностью не через школу и народное просвещение, а через «новых агентов культуры», которыми выступают как учреждения и организации (заводы, лаборатории, армия, милиция, спортивные и общественные объединения), так и люди «двигательной культуры» — «организаторы» (мастера, бригадиры), «монтажеры» (строители, врачи и др.), «наблюдатели» (журналисты, сыщики и т. п.). Для А.К.Гастева культура — это не овладение высотами цивилизации, а своеобразный организаторский политехнизм: тренировка воли, готовности к действию, тренаж трудовых, спортивных, бытовых движений, сноровка, искусство отдыха и восстановления сил.

Бесспорно, такая абсолютизация технического фактора формирования личности, прямое противопоставление «установочного метода» идее всестороннего развития не могли не вызвать в 20-е гг. XX в. острых дискуссий вокруг концепции ЦИТа, резких отрицательных оценок и критики. Но ее авторы, и прежде всего А.К.Гастев, были убеждены, что новая трудовая школа не должна существовать в виде некой оранжереи. У нее серьезные задачи социализировать молодое поколение в новую профессиональную, организаторскую и трудовую культуру социализма.

4.4. Проблема социализации ребенка в творчестве педологов

Лев Семенович Выготский (1896-1934), как психолог, работавший с середины 20-х гг. XX в. в области педологии, не мог пройти мимо горячо обсуждаемой и изучаемой разными науками проблемы: как ребенок, развиваясь, переходит от биологического существования к полноценной социальной жизни, как биологическое существо становится социализированной личностью?

И западные, и отечественные науки о человеке первой трети XX в. в своих изысканиях так или иначе исходили из дуалистического постулата о существовании двух миров: социального (как внешнего) и индивидуального (как внутреннего). Более того, многие психологи вслед за Ж.Пиаже пытались из индивидуального поведения выводить социальное, то есть устойчиво закреплялось научное понимание того, что развитие ребенка идет от индивидуальных психических функций к социализации.

Заслуга Л.С.Выготского в том, что он был первым, кто заявил, что социальное и индивидуальное в развитии ребенка не противостоят друг другу как отдельно функционирующие внешнее и внутреннее. Это две формы существования одной и той же высшей психической функции. «Все высшие психические функции суть интериоризированные отношения

социального порядка, основа социальной структуры личности. Их состав, генетическая структура, способ действия — одним словом, вся их природа социальна».

Психическая природа человека, говорит Л.С.Выготский, — это своеобразный «слепок с социального», потому что социальное — не просто влияние среды, а источник развития личности. Ребенок интериоризирует те виды деятельности, которые первоначально были внешними по отношению к нему, осуществлялись другими людьми и были закреплены в общественных формах культуры. По существу, Л.С.Выготский сформулировал основной закон культурного развития:

«...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». Он подчеркивал, что этот закон определяет развитие всех психических процессов, даже таких различных, с точки зрения традиционной эмпирической психологии, как внимание, память, мышление, речь, эмоции, воля.

В работе «Проблема возраста» Л.С.Выготский утверждает, что развитие ребенка характеризуется не только единством индивидуального и социального, но и отличается непрерывностью, неравномерностью, чередованием плавных незаметных внутренних изменений личности и резких «качественных скачков», кризисов. Он выделяет 5 основных «скачков» детского развития: кризис новорожденного, кризис 1-го года, кризис 3 лет, кризис 7 лет и кризис 13 лет. Именно в эти «кризисные» периоды отчетливо проявляются главные новообразования, качественные достижения, состоявшиеся в личностном развитии ребенка: у новорожденного — переход от внутриутробной жизни к новой социальной среде; у годовалого — овладение речью и навыками хождения, у трехлетнего — активизация аффективных и волевых процессов, у семилетнего — проявления самостоятельности, у тринадцатилетнего — смена установки в индивидуальной деятельности от наглядности к пониманию и дедукции.

В последующий за «кризисом» период развитие идет за счет этих новообразований, и они существенно меняют отношения ребенка как к окружающей среде, так и к самому себе. Л.С.Выготский вводит чрезвычайно важное понятие «социальная ситуация развития» — это «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной». Он специально подчеркивал, что социальная ситуация развития, а не сам ребенок вызывают все изменения личности. Именно социальная ситуация развития определяет весь образ жизни ребенка, его социальное бытие.

Чрезвычайно важной для педагогики является мысль Л.С.Выготского о том, что высшие психические функции рождаются как формы социальных отношений в сотрудничестве с другими людьми, в первую очередь с родителями, с близкими в семье, позже с педагогами и сверстниками. Именно Л.С.Выготский оказался идейным единомышленником А.С.Макаренко, утверждая, что взросление ребенка, вхождение его в социальную жизнь возможно только в коллективе, где действует естественная сила «отношений ответственных зависимостей» (понятие из аппарата макаренковской педагогики). Сама природа детского развития требует от воспитателей организовывать коллективную деятельность и отношения сотрудничества, только они обеспечат настоящую «социальную координацию» поведения.

Л.С.Выготский убедительно доказывает, что интериоризация — это не просто движение некоего влияния извне, от социума во внутренний мир личности, а это еще и движение ребенка от совместной со взрослым деятельности к деятельности самостоятельной. Известное фундаментальное понятие теории Л.С.Выготского — «зона ближайшего развития» — открывает смысл самого взаимодействия взрослых с ребенком в процессе его развития: то, что ребенок сегодня выполняет в сотрудничестве, завтра он сможет успешно сделать самостоятельно. Значение феномена «зоны ближайшего развития» нередко соотносят только с решением познавательных задач, ссылаясь на известное утверждение

Л.С.Выготского о том, что правильно организованный процесс обучения создает «зону ближайшего развития» и «ведет за собой» развитие. Но его смысл гораздо глубже, он распространяется на весь процесс социального становления личности ребенка, на овладение любой деятельностью, поведением, на осознание самого себя.

По убеждению Л.С.Выготского, к которому он пришел в результате серьезных экспериментов, ребенок всегда вступает во взаимоотношения с любой жизненной ситуацией не непосредственно, а «через другое лицо». «Вся история психического развития ребенка учит нас, что с первых же дней его приспособление к среде достигается социальными средствами через окружающих людей. Путь от вещи к ребенку и от ребенка к вещи лежит через другого человека».

Поэтому в процессе социализации ребенок не прямо подражает взрослым, точно запечатлевая их слова, действия, поступки, а организует собственное поведение по тому социальному образцу, который освоил во взаимодействии со взрослыми, как выражается Л.С.Выготский, через «сотрудничество сознания». Это, он считает, и есть «применение социального отношения себе, перенос социальной формы поведения в свою собственную психическую организацию».

Для понимания психологической природы социализации ребенка очень важны попытки Л.С.Выготского найти тот «первокирпичик», ту единицу самой «социальной ситуации развития», когда сталкиваются, вступают во взаимодействие влияния среды и внутренние отношения ребенка. Такой «единицей» он считает «переживание». Именно переживание ребенка является «индикатором» его социализации, в нем проявляется своеобразное соотношение внешней и внутренней сил социального развития, то, как он понимает происходящие события, явления, поступки людей и как к ним относится, насколько принимает или отторгает. Л.С.Выготский пишет: «...среда определяет развитие ребенка через переживание среды».

Нетрудно заметить, что Л.С.Выготский, который в 20-е гг. XX в. преподавал педологию на педологическом факультете 2-го МГУ, просто по определению не мог быть сторонником выделения в ребенке «биологической части», «социальной части» и тем более их противопоставления. Он рассматривал педологию как науку о целостном развитии ребенка. После печально известного Постановления ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», когда началось яростное партийное искоренение «лженаучного» направления, тогдашний нарком просвещения А.С.Бубнов объявил в качестве наиболее типичных для педологии взгляды П.П.Блонского и Л.С.Выготского. Последний уже не мог прямо, в научной дискуссии опровергнуть такие обвинения и защитить свои позиции. Он умер в 1934 г., когда еще ничто не предвещало гибели педологии.

К сообществу педологов принадлежал и Арон Борисович Залкинд (1889-1936) — редактор журнала «Педология», один из лидеров социо-генетической концепции, в центре которой стояла проблема социальной среды и взаимодействия ребенка с ней. Но в отличие от Л.С.Выготского А.Б.Залкинд утверждал, что ребенок — прямой продукт средовых влияний, они обуславливают и социализацию, и воспитание.

Кроме того, социальная среда — довольно устойчивый фактор, она остается неизменной на протяжении развития конкретного ребенка. Поэтому социализация заключается в приспособлении к среде, в выработке навыков соответствующего поведения, чтобы установить некое «равновесие» со средой.

В начале 30-х гг. прошлого века А.Б.Залкинд ставил вопрос о необходимости учитывать классовые особенности социализации у детей трудящихся и контрреволюционных элементов (бывших дворян, купцов, крестьян-кулаков) и выдвигал требование «обновления педологического материала о крестьянском, колхозном ребенке, который в связи с глубочайшими переменами в экономике, технике и культуре в среде крестьян дает и даст совершенно новые формы возрастного развития в сравнении с теми, какие накоплены о детях крестьянства буржуазной наукой, изучающей их в условиях «идиотизма деревни».

А.Б.Залкинд и его сотрудники в пылу борьбы за верность марксистской идеологии впадали в серьезное противоречие: идея о неизменности влияния среды никак не увязывалась с необходимостью признавать прогрессивные социальные изменения в обществе, строящем социализм, особые влияния «социалистической среды».

Но нельзя пройти мимо весьма значимого, с точки зрения современного понимания социализации, положения А.Б.Залкинда о необходимости каждому учителю знать условия развития ребенка, «объем его жизненного опыта» и особенности этого опыта.

4.5. Осмысление проблем социализации в отечественной педагогике второй половины XX в.

Вплоть до 60-х гг. XX в. проблема социализации личности ребенка относилась к числу «закрытых» областей педагогической науки. В период первой демократической «оттепели» она в некоторой степени легализуется. Так, в работах известных педагогов 60-х гг. прошлого века (В.Е.Гмурмана, М.А.Данилова, Ф.Ф.Королева, И.Т.Огородникова и др.) возникает попытка уточнить понятие воспитания. Появляются термины «социальное формирование», «объективно протекающий воспитательный процесс» для того, чтобы подчеркнуть воспитательное влияние общества на личность. Наиболее типично такая позиция проявилась в книге «Общие основы педагогики» (1967) авторы пытаются разграничить педагогический и воспитательный процессы. «Термин "педагогический процесс" обозначает организованный (в соответствии с требованиями педагогики) учебно-воспитательный процесс в целом... Процесс же воспитания человека, протекающий во всех сферах жизни общества, и результат этого процесса называют социальным формированием».

Как мы видим, педагогика все еще не могла выйти за пределы «воспитания в широком смысле» и открыто обозначить область социализации.

Именно в это время Василий Александрович Сухомлинский (1918-1970) ставит вопрос о социализации как важнейшей предпосылке формирования воспитательной силы коллектива. «Общественная сущность человека проявляется в его отношениях, связях, взаимоотношениях с другими людьми. Познавая мир и себя как частицу мира, вступая в разнообразные отношения с людьми, отношения, удовлетворяющие его материальные и духовные потребности, ребенок включается в общество, становится его членом. Этот процесс приобщения личности к обществу и, следовательно, процесс формирования личности ученые называют социализацией». Выдающийся советский педагог с сожалением отмечает, что педагогический аспект социализации до сих пор не только не изучается с надлежащей глубиной и обстоятельностью, но и не рассматривается вообще.

В.А.Сухомлинского больше всего занимал вопрос о том, как каждый ребенок, который в определенный период жизни становится членом коллектива, «включается в общество». Не претендуя на полную теоретическую обоснованность, замечательный педагог скромно подчеркивал: «Опыт убеждает, что правильная социализация основывается на богатстве, идейной полноценности эмоциональной жизни».

На начальных этапах социализации, в дошкольном детстве и в младшем школьном возрасте, по мнению В.А.Сухомлинского, в сознании детей еще трудно утвердить стойкие взгляды и тем более идейные убеждения. В основе их духовной жизни лежат образные представления, переживания, чувства. Это своеобразные «следы» того образа жизни, который ведет ребенок в семье, в общении со сверстниками. Обращаясь к родителям и учителям, он подчеркивал: «В семье, в тончайших прикосновениях отца и матери к детскому сердцу и разуму пишется самая мудрая, самая сложная и в то же время самая простая — потому что она доступна каждому отцу, каждой матери — страница книги, которую мы называем общественным воспитанием. Общество — это огромный дом, сооруженный из маленьких кирпичиков-семей».

Такой взгляд на семью как значимый фактор социализации и воспитания в 60-е гг. XX в. разделяли немногие. В годы хрущевской «оттепели» официальная педагогика все активнее утверждает идею о том, что только государственная система образования, с широкой сетью детских яслей, садов, школ, способна решить задачи формирования всесторонне

развитой личности. В сентябре 1956 г. было принято постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «Об организации школ-интернатов». Школа-интернат представлялась как модель школы будущего, как «очаг коммунистического воспитания». Предполагалось, что они не только заменят детям семью (не стоит забывать, что это было время освоения целины и грандиозных комсомольскихстроек в Сибири, на Дальнем Востоке, когда миллионы людей, прежде всего молодых женщин, ставших после войны главной рабочей силой, не могли в таких условиях успешно выполнять свои родительские обязанности), но и оградят от дурного влияния улицы, от пережитков капитализма в молодежной среде, приучат к труду и дадут навыки коллективной жизни.

В.А.Сухомлинский, в то время уже известный директор павлышской средней школы, написал статью «К вопросу об организации школ-интернатов», которую не опубликовало ни одно издание. Она увидела свет только в 1988 г. В.А.Сухомлинский не мог скрыть своей обеспокоенности, что разворачивающаяся кампания по организации школ-интернатов как образцовых школ будущего еще больше ослабляет связь детей с семьей, приводит молодое поколение к отчуждению от священных социальных обязанностей — помогать престарелым родителям, заботиться о младших, хранить традиции своего рода.

Он, как педагог, выступил по существу против превращения школы в замкнутое, политически контролируемое пространство, которое берет на себя решение всех задач социализации и воспитания личности. Такая школа намеренно «отгораживалась» от среды (хотя партийные документы громкогласно провозглашали принцип «связи воспитания с жизнью, с практикой коммунистического строительства»), сосредоточивала на себе всю детскую жизнь, не допускала неформального общения и бесконтрольных интересов. Кризис школы, открыто признанный в стране с началом перестройки, только подтвердил бесперспективность решения проблем социализации детей и молодежи в таком изолированном от реальной жизни пространстве. Известный исследователь истории отечественной педагогики Ф.А.Фрадкин, изучив развитие функций советской школы как фактора социализации, утверждает, «что абсолютное большинство существовавших в годы советской власти моделей взаимодействий "организованного" и XX в. "неорганизованного" процессов воспитания, школы и среды было школоцентрично. Они предлагали либо воздействие на среду с целью ее переделки в соответствии с официальной идеологией, либо организацию замкнутого, централизованного на школу воспитательного пространства, но не подлинное взаимодействие со средой. Все они в той или иной степени направлены на разрушение (в одном случае — семейных отношений, в другом — личности, в третьих — духовности). Сегодня старые модели мертвы».

Примечательно, что достаточно долго, по существу до середины 80-х гг. прошлого века, в советской педагогике культивировалось не просто критическое отношение к социализации, а было почти игнорирование ее даже на уровне терминологии. Считалось, что концепции социализации — детище буржуазной науки, с их помощью западные идеологи стремятся помочь государственно-монополистическому капитализму манипулировать сознанием детей, молодежи и удерживать их под своим идеологическим влиянием. Утверждалось, что идеологическим стержнем концепций социализации является идея принудительной адаптации индивида к нормам и ценностям буржуазного общества.

Наряду с этим в педагогической периодике 80-х гг. XX в. все чаще высказывалось мнение о необходимости уточнить предмет педагогики, привести ее основные понятия в соответствие с теми инновационными процессами, которые происходят в теории и на практике. Все активнее звучало утверждение, что педагогику следует определять в системе общественно-научного знания «как интегративную науку о закономерностях формирования сознания и поведения человека, соответствующих социальной памяти данного общества». Такая не лишённая дискуссионности точка зрения на традиционный предмет педагогики естественно требовала его расширения, введения категории «социализация» и установления ее существенных соотношений в первую очередь с главной педагогической категорией «воспитание».

Здесь мы имеем дело с любопытной тенденцией. Реализация попыток расширить предмет педагогической науки за счет включения в него категории социализации была направлена как бы в два русла. Во-первых, происходит становление новой парадигмы педагогики, ориентируемой на понимание естественной гуманистической природы образовательной деятельности, на общечеловеческие ценности и идеалы. В контексте новой парадигмы педагогики в центр внимания попадают социальные отношения личности, и социализация рассматривается в органической взаимосвязи с развитием, воспитанием и самовоспитанием личности как субъекта социальных отношений. Во-вторых, на новом теоретико-методологическом уровне складываются предпосылки для оформления отдельной отрасли педагогики — социальной педагогики, где категория социализации займет ведущее место при характеристике ее предмета.

В конце 70-х — начале 80-х гг. XX в. появляются работы по отдельным вопросам социологии воспитания и образования (В.Г.Бочарова, Р.Г.Гурова, Т.Н.Мальковская, Л.И.Новикова, В.Д.Семенов, В.Н.Турченко, Ф.Р.Филиппов, А.Г.Харчев и др.). И, хотя многие из них по своему содержанию больше тяготели к социальной педагогике, данные исследования еще продолжали существовать как в рамках общей педагогики, так и в педагогической социологии. Но эти авторы в своих педагогических работах уже оперируют понятиями «социальные институты», «социальные нормы», «неинституционированные социальные общности», «социальная активность личности» и, наконец, «социализация» в соотношении с традиционными составляющими предмета педагогики.

Эти «подвижки» в области принятия советской педагогикой самого явления социализации в качестве своего предмета были в значительной мере подготовлены достижениями отечественной философии и социальной психологии последней четверти XX в. Они строили свои исследования на основе диалектико-материалистической методологии, но в области социально-психологических знаний уже проявлялась некоторая (а к началу 90-х гг. XX в. значительная) конвергенция западных и советских концепций.

Ряд исследователей (Б.Г.Ананьев, М.В.Демин, Н.П.Дубинин, А.Н.Леонтьев, А.Ф.Полис) рассматривают социализацию как процесс социальной эволюции человека, в котором происходит разрешение противоречия между биологическим и социальным через преобразование биологического. Такой подход вполне правомерен, так как человек детерминирован обществом на разных уровнях своего взаимодействия с окружающим миром, поэтому социализация проявляется весьма многообразно.

Во-первых, на уровне «организм — окружающая среда». В качестве примера можно сослаться на многочисленные медицинские данные, которые свидетельствуют о том, что главной современной причиной неврозов и соматических заболеваний являются многочисленные конфликты в социальной среде (в семье, в производственном коллективе, в сфере общения, досуга, на транспорте и т. д.). Иными словами, человек первоначально приобщается к жизни в обществе как живой организм в окружающей среде.

Второй уровень социализации — «субъект — объект», то есть взаимодействие между субъектом действия и познания и предметным миром. Для этого уровня социализации характерны процессы «опредмечивания» и присвоения. Важнейшим проявлением этого уровня социализации является овладение ребенком речью как общественным средством коммуникации. С ее помощью он приобщается к нормам и ценностям общества, его духовной культуре. Но речь — одновременно и продукт отвлеченного речевого мышления, которое «тоже может совершаться лишь на основе овладения человеком общественно выработанными обобщениями — словесными понятиями и общественно выработанными логическими операциями».

Наконец, третий уровень социализации — «личность — общество». Это высший уровень детерминирования. Он характеризует усвоение личностью сложной системы отношений в обществе: социальных требований, правил, ожиданий. На основе этого уровня социально-го приобщения складываются мотивы поведения, установки, которые личность должна усваивать, чтобы существовать в данном обществе. Так, Б.Г.Ананьев относит социализа-

цию «ко всем процессам формирования человека как личности, ее социального становления, включения личности в различные системы социальных отношений, институтов и организаций, усвоения человеком исторически сложившихся знаний, норм поведения и т. п.» Б.П.Парыгин рассматривает социализацию как весь многогранный процесс очеловечивания человека, включающий в себя как биологические предпосылки, так и непосредственно само вхождение индивида в социальную среду. Поэтому социализация предполагает социальное познание, социальное общение, овладение навыками практической деятельности, включая как предметный мир вещей, так и всю совокупность социальных функций, ролей, норм, прав и обязанностей.

Исследование этого уровня социализации вызвало особенно резкие расхождения диалектико-материалистической концепции с западными. Большое число статей, монографий, диссертаций с марксистских позиций доказывали несостоятельность попыток решить проблему взаимоотношения личности и общества в рамках буржуазного мировоззрения. В подавляющем большинстве работ открыто подчеркивалось превосходство коммунистического воспитания с его глобальной направленностью на коллектив и якобы бессилие буржуазной социализации, которая культивирует социальное принуждение и пассивное подчинение личности стандартам общества.

Но в самом советском обществе к концу 70-х гг. XX в. уже накапливалась «критическая масса» деиндивидуализации социальной жизни, все большее число людей приходило к осознанию противоречий между ценностями, провозглашаемыми в программных документах партии, и реальными жизненными ценностями. Это предопределило в общественном сознании, в частности в философии, социальной психологии, усиление интереса к проблемам личности. Но главное, что философия и социальная психология обращаются к проблеме социализации уже как к явлению, достойному анализа с позиции марксистской методологии, делают попытки дать доказательное разграничение категорий «человек», «личность», «индивидуальность», рассмотреть некоторые аспекты советского образа жизни как фактора становления личности. Несомненную значимость представляли работы, посвященные проблеме личности как субъекта деятельности и общения, ее саморегуляции и целостности самого процесса становления личности.

К сожалению, многочисленные работы в рамках диалектико-материалистической методологии рассматривали формирование личности как результат внешних социально-экономических, морально-политических воздействий и внешних обстоятельств. Поэтому в самом процессе формирования личности главное внимание было обращено на то, чтобы оградить, уберечь воспитанников от дурных влияний и специально организовывать продуктивные внешние влияния. Но в таком случае упускается из виду своеобразие самой личности. Ведь если у человека отсутствует избирательность в отношениях к внешним воздействиям, определенная сопротивляемость, то, как справедливо отмечал С.Л.Рубинштейн, «такая, только внешняя, детерминация влечет за собой внутреннюю пустоту личности».

Поэтому весьма ценно, что в отечественной философии и психологии одновременно складывалась очень важная для концепции социализации фундаментальная идея о личности как об индивидуальном уровне общественного бытия. Эта позиция, глубоко разработанная К.А.Абульхановой-Славской, основывается на теоретическом наследии С.Л.Рубинштейна. Нисколько не умаляя значение внешней детерминации личной жизни человека, она утверждает, что вне проявлений самого человека как общественного субъекта невозможно понять эту детерминацию.

Личная жизнь человека имеет единые для всех аспекты, проблемы, но способ их решения глубоко индивидуален, так как личность — это всегда субъект жизнедеятельности. «Понятие субъекта не просто означает того, кто действует, сознает, относится и т. д. Оно исходно характеризует то, как субъект осуществляет действие, как осознает мир в зависимости от его социальной позиции, от социальных определений его общественной сущности. Поэтому через понятие субъекта передается и мера его активности, и направленность, и

социальная сущность сознания, действий, отношений». Иными словами, как считает К. А. Абульханова-Славская, психология подошла к разработке своеобразной «психологической теории относительности»: человек воспринимает не столько то, что есть в окружающем его мире, а, прежде всего то, что для него лично актуально и значимо.

Важное место в разработке отечественной философско-психологической теории социализации личности занимают работы И.С.Кона. Он исследует проблему социализации и как философ, и как социальный психолог, и как этнограф, что дает возможность определиться в том числе, в одном из сложных и принципиальных вопросов — в вопросе о соотношении процессов целостного формирования личности. По его утверждению: «Многозначный термин "социализация" обозначает совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает и воспроизводит определенную систему знаний, норм, ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Социализация включает в себя не только осознанные, контролируемые, целенаправленные воздействия (воспитание в широком смысле слова), но и стихийные, спонтанные процессы, так или иначе влияющие на формирование личности».

И.С.Кон убедительно обосновывает не только обусловленность процессов развития, социализации, воспитания, образования, но и автономизацию процесса социализации. Он подчеркивает, что по мере развития общества, возрастания степени его индустриализации и урбанизации не только увеличивается число институтов и агентов социализации, но и возрастает обособление отдельных аспектов и функций социализации.

Личная жизнь человека имеет единые для всех аспекты, проблемы, но способ их решения глубоко индивидуален, так как личность — это всегда субъект жизнедеятельности. «Понятие субъекта не просто означает того, кто действует, сознает, относится и т. д. Оно исходно характеризует то, как субъект осуществляет действие, как осознает мир в зависимости от его социальной позиции, от социальных определений его общественной сущности. Поэтому через понятие субъекта передается и мера его активности, и направленность, и социальная сущность сознания, действий, отношений». Иными словами, как считает К. А. Абульханова-Славская, психология подошла к разработке своеобразной «психологической теории относительности»: человек воспринимает не столько то, что есть в окружающем его мире, а, прежде всего то, что для него лично актуально и значимо.

Важное место в разработке отечественной философско-психологической теории социализации личности занимают работы И.С.Кона. Он исследует проблему социализации и как философ, и как социальный психолог, и как этнограф, что дает возможность определиться в том числе, в одном из сложных и принципиальных вопросов — в вопросе о соотношении процессов целостного формирования личности. По его утверждению: «Многозначный термин "социализация" обозначает совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает и воспроизводит определенную систему знаний, норм, ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Социализация включает в себя не только осознанные, контролируемые, целенаправленные воздействия (воспитание в широком смысле слова), но и стихийные, спонтанные процессы, так или иначе влияющие на формирование личности».

И.С.Кон убедительно обосновывает не только обусловленность процессов развития, социализации, воспитания, образования, но и автономизацию процесса социализации. Он подчеркивает, что по мере развития общества, возрастания степени его индустриализации и урбанизации не только увеличивается число институтов и агентов социализации, но и возрастает обособление отдельных аспектов и функций социализации.

Серьезная теоретическая и экспериментальная проработка этих аспектов, без сомнения, обогащает педагогику.

Кроме того, на наших глазах в педагогике уже активно оформляется новая область — социальная педагогика, и появились специалисты, реализующие это знание в профессиональной деятельности — социальный педагог, социальный работник. Известный теоретик

социальной педагогики А.В.Мудрик так определяет ее предмет: «Социальная педагогика как отрасль знания изучает социальное воспитание в контексте социализации».

Некоторые социальные педагоги пытаются, обратившись к идеям 20-30-х гг. прошлого века, объявить свою новую область педагогики «педагогикой социальной среды». Теоретики социальной педагогики подчеркивают, что специфика этой новой области педагогических знаний сосредоточена в понятии «социальная»: как педагогика, она обращена к процессам воспитания и образования личности, но особо выделяет в них те аспекты, которые связаны с «вхождением» ребенка в общество, то есть с его социализацией.

Нетрудно заметить, что наша отечественная социальная педагогика пытается «выделить» себя из общей педагогики и, сосредоточив основное внимание на закономерностях социализации детей и молодежи, отмежевывается от изучения закономерностей образования личности, от взаимосвязей воспитания и социализации.

Жизнь покажет, какой будет судьба этой новой области педагогики. Одно несомненно: ее появление случайным быть не может. Это один из возможных откликов на назревшую потребность педагогического осмысления процесса социализации.

Литература для самообразования

1. Блонский П. П. Педология / Под ред. В. А. Сластенина. М., 2000.
2. Богуславский М. В. XX век российского образования. М., 2002.
3. Гессен С. И. Педагогические сочинения. Саранск, 2001.
4. Залкинд А. Б. Педология: Утопия и реальность. М., 2001.
5. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе: Парадоксы наследия, векторы развития. М., 2000.
6. Очерки истории российского образования: В 3 томах / Под ред. В. М. Филиппова. М., 2002.
7. Урунтаева Г. А. Психология изучения дошкольника воспитателем (история проблемы). М., 2002.
8. Хрестоматия по истории социальной педагогики и воспитания. Часть 2. Отечественная история / Сост. А. А. Фролов. Н. Новгород, 2003.
9. Цирульников А. М. История образования в портретах и документах. М., 2001.
10. Ямбург Е. А. Школа на пути к свободе: Культурно-историческая педагогика. М., 2000.

Глава 5. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА

5.1. Компоненты педагогической характеристики процесса социализации

Коренным вопросом всякой науки является определение явлений и процессов, попавших в ее «поле притяжения» с помощью собственных категорий. Педагогика, включая в свой предмет социализацию, также должна описать этот процесс по-своему, в своей понятийной интерпретации. Характеризуя социализацию как педагогический процесс, следует рассмотреть ее основные компоненты: цель, содержание, средства, функции субъекта и объекта.

Содержание процесса социализации определяется культурой и психологией общества, с одной стороны, и социальным опытом ребенка — с другой. Для педагогики первостепенно важно изучение взаимосвязи этих сторон содержания социализации, выявление и обоснование уровня их значимости для ребенка определенного возраста, члена определенной группы, включенного в конкретный социум.

Социализация как процесс, определяющий становление личности, содержательно несет в себе как бы два плана:

- 1) широкие социальные влияния, недостаточно организованные контролируемые (воздействия средств массовой информации, традиций региона, школы, семьи);
- 2) спонтанные проявления, уловимые только по их результатам в социальном становлении (меняющиеся отношения, изменения оценок, взглядов, суждений, обнаружение их отличия от направленности официального воспитания).

Первый план содержания социализации не только непосредственно связан с воспитанием, а по сути является более широкой формой воспитания по сравнению с воспитанием в семье или классном коллективе.

Второй план содержания социализации в массовом педагогическом сознании часто воспринимается как недостаток, слабость воспитания. Педагогические доктрины эпохи тоталитарного общества всегда стремились создать жестко контролируруемую, открыто направляемую систему воздействия на личность ребенка. В сознание огромного числа учителей и воспитателей вбивалось утверждение, что только целенаправленное и политически определенное воздействие, строгое единообразие организации воспитания по всем направлениям всестороннего развития личности, подчинение детей максимальному педагогическому контролю в семье, в школе, организация специальных воспитательных мероприятий как главных источников социальных идей для школьников позволит воспитать поколение, радующее взрослых своим поведением и жизненной позицией.

Не случайно таким образом методологически выстроенная авторитарная система все недостатки воспитания списывала на стихийные, внешние воздействия, на тлетворное влияние буржуазной идеологии и пережитков прошлого. Немало сетований раздается и сейчас по поводу крушения всеобщих ценностей, единой системы воспитания, жесткого государственного контроля в системах информации, в книгоиздании, в досуговой индустрии. Между тем действительно воспитанный человек отличается прежде всего тем, что активно стремится сам разобраться в жизненных обстоятельствах, способен сам противостоять неблагоприятным влияниям, то есть он достаточно хорошо социализирован.

Анализ процесса социализации как педагогического явления позволяет представить его содержание в виде структуры, включающей ряд взаимосвязанных компонентов.

1. Коммуникативный компонент. Вбирает в себя все многообразие форм и способов овладения языком и речью, другими видами коммуникации (например, языком компьютера) и использование их в разных обстоятельствах деятельности и общения.

2. Познавательный компонент предполагает освоение определенного круга знаний об окружающей действительности, становление системы социальных представлений, обобщенных образов. Он реализуется в значительной степени в процессе обучения и воспитания, включая средства массовой информации, в общении, а проявляется прежде всего в ситуациях самообразования, когда ребенок ищет и усваивает информацию по собственной потребности и инициативе, чтобы расширить, углубить, уточнить свое представление о мире.

3. Поведенческий компонент — это обширная и разнообразная область действий, моделей поведения, которые усваивает ребенок: от навыков гигиены, бытового поведения до умений в различных видах трудовой деятельности. Кроме того, этот компонент предполагает освоение различных правил, норм, обычаев, табу, выработанных в процессе общественного развития и должны быть усвоены в ходе приобщения к культуре данного общества.

4. Ценностный компонент представляет собой систему проявлений мотивационно-потребностной сферы личности. Это ценностные ориентации, которые определяют избирательное отношение ребенка к ценностям общества. Человеческое существо, включаясь в жизнь общества, должно не только правильно воспринять предметы, социальные явления и события, понять их значение, но и «присвоить» их, сделать значимыми лично для себя, наполнить их смыслом. Еще В.Франкл утверждал, что смысл человеческой жизни не может быть дан «извне», но и не может быть «придуман» человеком; он должен быть «найден».

В работах многих авторов, особенно социальных педагогов, содержание социализации нередко все еще рассматривается по аналогии с содержанием «основных направлений коммунистического воспитания»: нравственная социализация, политическая социализация, экономическая социализация, правовая социализация и т. д.

Нам представляется более оправданной позиция тех психологов и педагогов (Г.М.Андреева, Е.П.Белинская, Б.П.Битинас, Л.Колберг, И.С.Кон и др.), которые в каче-

стве основания содержания социализации выделяют социальные идеи, символы, ценности и установки, социальные навыки и модели поведения. Эти составляющие содержания обобщенного социального опыта в процессе социализации преобразуются во внутренние требования личности — интернализируются.

У ребенка в процессе социализации складывается определенная модель мира, система социальных представлений и обобщенных образов (например, образ Родины, образ хорошей семьи, образ счастливой жизни). Интернализируясь, социальные идеи и образы не просто усваиваются им на когнитивном уровне, а присваиваются и превращаются в содержание его личности. Педагогику в первую очередь интересует возрастная специфика превращения социальных идей в содержание личности и динамика этого процесса при участии воспитания и самовоспитания.

Педагогическая сущность процесса социализации предполагает рассмотрение средств социализации. В самом общем смысле это — элементы окружающей среды, которые оказывают социализирующее воздействие и проявляют себя на разных уровнях.

В одних случаях педагогическим средством в процессе социализации становятся ее факторы: социально-политическая жизнь общества, этнокультурные условия, демографическая ситуация.

Педагогическим средством второго уровня следует считать институты социализации: семью, школу, общество сверстников, религиозные организации, средства массовой информации.

На третьем уровне педагогическим средством социализации выступают отношения.

В психолого-педагогической литературе понятие «отношение» употребляется в двух смыслах, неразрывно связаны между собой. Отношение характеризуется как объективная связь человека и предмета, одной личности и другой (Я.Л.Коломинский, Н.К.Платонов, А.И.Щербаков). Кроме того, отношение рассматривается как своеобразный отклик на предметы, вещи, явления, как субъективная позиция, которую занимает человек (А.Д.Алферов, Л.И.Божович, А.Г.Ковалев, В.Н.Мясищев). Эта субъективная позиция, которая возникает в общении и деятельности ребенка, «работает» как средство социализации. «В связи с удачно или неудачно сложившимся опытом отношений формируются не только индивидуальные симпатии или антипатии, но и многие черты характера: благожелательность, доверчивость или недоверие, боязнь. При этом отношения становятся упрощенными, начинают характеризовать личность, становятся чертами характера».

Социальное влияние отношений как системы субъективных избирательных связей ребенка способен воспринимать достаточно рано. Но в дошкольном детстве и во многих ситуациях первых школьных лет он еще нечетко различает познавательный и социальный план этих отношений. Так, А.Н.Леонтьев подчеркивает: «Первоначально отношения к миру вещей и к окружающим людям слиты для ребенка между собой, но дальше происходит их раздвоение и они образуют разные, хотя и взаимосвязанные, линии развития, переходящие друг в друга».

Отношение ребенка к другим людям начинается с диады «ребенок — взрослый» и постепенно в процессе социализации и воспитания накапливается опыт отношений в диаде «ребенок — ребенок». Отношение к себе как субъекту социальной жизни появляется позже отношения к другим. В процессе социального взаимодействия, социального сравнения себя с другими на межличностном и межгрупповом уровне у ребенка складывается позитивная социальная идентичность.

Бесконечно многообразные и сложно взаимодействующие средства социализации выполняют различные функции.

Во-первых, средства социализации обеспечивают информационно-образовательные функции: распространение и усвоение определенной социальной информации. Этим специально заняты институты коммуникации и массовой пропаганды, система образования с ее институтами, где особенно важную роль выполняет школа.

Вторая функция средств социализации — организационно-регулирующая. Они создают в процессе социализации определенные организационные возможности и условия для формирования у ребенка собственного социального опыта. Такими средствами являются формы организации деятельности детей (учебный класс, художественная студия, спортивная команда, клуб по интересам), определенные в них правила поведения, права, обязанности, полномочия и ответственность каждого участника.

Третья функция средств социализации — регулятивно-контролирующая: обеспечение системы социальных эталонов. В качестве социальных эталонов используются прежде всего социальные нормы. Они определяют меру типичных обязательных и допустимых вариантов поведения, предписывают ее, облекаясь в политические, правовые, нравственные формы. Также эти функции выполняют социальные эталоны, не столько предписывающие границы поведения, сколько влияющие на ценностную ориентацию личности. Это различные художественные образы, традиции, стереотипы, идеальные и материальные ценности.

Четвертая функция средств социализации — стимулирующая. Проявляясь на политическом, гражданском, этическом и житейском уровнях, они обеспечивают стимулирование социальной активности личности.

Непременными компонентами процесса социализации, с точки зрения педагогического анализа, выступают субъект и объект социализации. Функцию субъекта в процессе социализации выполняют в первую очередь факторы, институты и агенты социализации. В таком контексте социализирующаяся личность выступает в качестве объекта социализации. «Многофакторный» субъект социализации и личность как ее объект находятся в состоянии глубокого противоречия, так как личность не просто входит в систему социальных связей и адаптируется в обществе, но в той или иной мере если не противостоит обществу активно, то всегда как-то сопротивляется жизненным обстоятельствам. Иными словами, личность как объект социализации постоянно пребывает в острой ситуации выбора между идентификацией с социальными воздействиями и обособлением от них или даже борьбой с какими-то из них. Такая противоречивая позиция личности несет в себе одновременно и характеристики субъекта социализации.

Весьма существенно, что на микросоциальном уровне (на уровне социальных влияний семьи, группы сверстников, общения в воспитательных учреждениях и школе) в качестве субъекта и объекта социализации проявляют себя традиционные персонажи педагогического процесса — воспитатель и воспитанник. Воспитатель — сакраментальный субъект педагогического процесса, носитель педагогической цели и организатор воспитывающей деятельности в процессе социализации предстает как бы в двух «плоскостях».

Во-первых, он воспринимается ребенком как часть, как представитель определенной среды, конкретного образа жизни. Эти особенности своих проявлений взрослые, воспитатели, как правило, не контролируют; они «работают» на уровне параллельного педагогического действия и нередко вступают в противоречие с их же целенаправленными актами.

Во-вторых, воспитатель может действовать и открыто, целенаправленно через социализирующие каналы воспитания. При такой позиции решающую роль будут играть непосредственные, личностные отношения с ребенком: чем они глубже и гуманнее, тем ребенок воспринимает мягче и естественнее «социальную субъектность» воспитателя. Но при этом сам воспитатель не перестает быть объектом социализации в своем взрослом взаимодействии с социумом.

Главная характеристика воспитанника в процессе социализации — носитель определенного социального опыта. В ранние периоды детства ребенок еще не выделяет себя из социально-природного окружения. Но с развитием мышления и речи он начинает все больше осознавать себя в контексте определенного образа жизни.

В нашем научном обиходе в качестве метафоры встречается определение человека как существа «генетически социального». Такие штампы нередко уводят от предметного смысла характеристики, а суть ее в том, что ребенок с первых же минут рождения вклю-

чается в сложный мир человеческих социальных связей. Сущностью его жизни становятся не сами по себе воздействия окружающей среды (природной, культурной, социальной), а первые опыты сотрудничества со взрослыми, осознание изменений, которые происходят как с предметом его деятельности, так и с ним самим. Бесспорно, ребенок представляем взрослым традиционно как объект социализации, на которого направлены все заботы, чтобы он занял достойное место в обществе. Но ребенок в той или иной степени (насколько он в этом плане воспитан) всегда проявляет позицию субъекта своей жизнедеятельности.

Цель как компонент процесса социализации существует не сама и себе, а как бы включается во все средства социализации: декларируемая в образовательно-коммуникативных формах, выражена в нормативных образцах, стереотипах и традициях, предъясняется в качестве стимулов и регуляторов поведения. В педагогическом отношении понимание этой особенности цели социализации помогает выйти на личностный план социализации, на избирательные действия личности в системе «цель — мотив», которые и составляют предмет воспитания и самовоспитания.

Все рассмотренные компоненты процесса социализации связаны как составляющие единой педагогической системы (рис. 3).

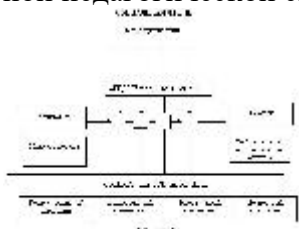


Рис. 3. Модель социализации ребенка как педагогической системы

Каков механизм взаимодействия основных компонентов процесса социализации? Движущей силой социального развития личности в современной науке признается противоречие между двумя моментами, двумя составляющими субъекта — потенциальным и актуальным. Эти противоречия неизбежно возникают в «точке столкновения» объективной системы социальных требований, предъясняемых субъекту, и его реальной жизнедеятельностью. Согласно убедительному высказыванию Л. И. Анцыферовой, личность — это «человек, постоянно и повествующий самому себе о своих взаимоотношениях с целым миром и во внутренней полемике с подразумеваемыми собеседниками утверждающий, защищающий, осуждающий, изменяющий, совершенствующий себя».

Иными словами, механизм процесса социализации имеет личностный характер и реализуется через деятельность личности. А как известно, организация деятельности, ее мотивация, осмысление, переживание, стимулирование составляют сущность воспитания, что прямо указывает на педагогическую природу процесса социализации. Воспитание как раз и способствует тому, что процесс социализации от форм прямых воздействий, от совместных актов деятельности взрослых детей постепенно выходит к самоконтролю поведения, к собственной инициативе и ответственности взрослеющего ребенка.

5.2. Образовательное пространство как фактор социализации школьника

В работах социологов, социальных психологов и социальных педагогов понятие «фактор социализации» определяет важнейшие условия которые детерминируют социальное развитие личности. Их условно выстраивают в иерархию:

§ мегафакторы (космос, планета, мировое сообщество);

§ макрофакторы (этнос, страна, государство);

§ мезофакторы (демографические условия, принадлежность к социальной группе, классу, субкультуре);

§ микрофакторы (семья, школа, группы ровесников).

Педагогический аспект социализации проявляется прежде всего на уровне микрофакторов. Следует исходить из того, что в процессе социализации ребенка неизбежно возника-

ют явления, которые требуют определенного согласования социального влияния и реального педагогического воздействия, конкретной педагогической инструментовки.

Когда речь идет об образовании, оказывается недостаточным определять его сущность только через систему взаимодействия «учитель — ученик», «воспитатель — воспитанник». Содержательная характеристика образования у классиков отечественной педагогики и современных теоретиков нет-нет, да обнаружит нетипичные категории: «дух школы», «нравственная атмосфера», «миропорядок учебного заведения», «образовательная среда». Все они в той или иной мере характеризуют скрытое образовательное влияние, способное нередко серьезно противостоять официальным мерам. Выдающиеся педагоги всегда осознавали важность этого «поля» образования и неизменно подчеркивали личностную составляющую его природы. К.Д.Ушинский писал: «Многое, конечно, значит дух заведения; но этот дух живет не в стенах, не на бумаге, но в характере большинства воспитателей и оттуда уже переходит в характер воспитанников».

Существование в педагогическом сознании такой трансцендентной категории указывает на то, что педагогика достаточно давно пыталась понять природу социализирующих влияний тех педагогических условий, которые создают воспитатели и учителя. В современной научной литературе обнаруживается несколько уровней проработки понятия «образовательное пространство»:

§ как «пространство мира взрослых» (И.С.Кон, М.В.Осорица);

§ как широкое проявление ценностей культуры в разнообразных видах детской деятельности — «игровое пространство», «познавательное пространство», «художественное пространство», «пространство детства» (О.С.Газман, И.Д.Демакова, И.П.Иванов);

§ как стратегическая основа государственной системы образования, как область функционирования государственных образовательных стандартов (Н.Д.Никандров, В.М.Полонский, В.В.Сериков);

§ как уклад жизнедеятельности школы, ее образовательной системы (В.А.Караковский, Л.И.Новикова, А.Н.Тубельский, Н.Е.Щуркова);

§ как коммуникация в условиях личностно ориентированного образования (Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич).

Чтобы ответить на вопрос: как категория «образовательное пространство» характеризует процесс социализации ребенка, следует указать, что социальная среда (важнейшее понятие в теории социализации) — это по природе своей хаос, живая реальность со всей присущей ей непредсказуемостью и несовершенством бытия. Между тем образовательное пространство обозначает область упорядоченной и даже гармонизированной среды, подчиненной задачам развития, социализации и воспитания личности. Исходя из общепедагогической природы этого педагогического явления, образовательное пространство следует считать педагогически организованной формой бытия социализирующейся личности.

Образовательное пространство включает в сложных и разнообразных взаимосвязях достаточно определенные атрибуты:

§ материально-вещную среду (территории и природные объекты, помещения для разнообразной деятельности, оснащение и оборудование, в том числе книги, технические и мультимедийные средства);

§ образовательные учреждения на уровне микросоциума (дошкольные образовательные учреждения, школы, детские и юношеские учреждения культуры и дополнительного образования, общественные организации, спортивные, досуговые учреждения);

§ источники массовой коммуникации (теле- и радиопрограммы детские и молодежные издания, самодельные журналы и стенгазеты)

§ содержание образовательного пространства (социальный опыт, «закодированный» в содержании обучения, в играх, в художественной деятельности, спорте, детской и молодежной субкультуре);

§ организацию образовательного пространства (режим, организация времени и регламентация жизни участников образовательного пространства, способы соорганизации участ-

ников образовательного пространства и формы самоуправления, нормы, заповеди, сложившаяся система власти и управления, сложившиеся меры дисциплинирования).

Такие разнообразные атрибуты образовательного пространства объединяются общим культурным основанием. Образовательное пространство всегда несет в себе образ человека культуры, но предъявляет его не императивно, а в реальном взаимодействии взрослых и детей. Поэтому нельзя понимать педагогическое пространство как одностороннее влияние специально организованной педагогической среды.

Функциональную природу образовательного пространства определяет педагогическое взаимодействие. Социализирующаяся личность не только испытывает воздействие объектов образовательного пространства, но и сама на них действует, обуславливая состояние образовательного пространства. Например, по данным многочисленных социологических исследований (в частности, проведенных в России детским фондом ООН ЮНИСЕФ) известно, что среди любимых занятий современных школьников лидируют просмотр телепередач и видеофильмов, общение с друзьями, далее с большим отрывом — игры на компьютере, а педагогически организованные формы досуговой деятельности (кружки, экскурсии, чтение рекомендованных книг) значительно уступают тем, что школьники выбирают по своему желанию. Выходит, что эти атрибуты образовательного пространства, традиционно организуемые школой для того, чтобы занять детей, отвлечь их от бесцельного времяпрепровождения, дать им дополнительные знания, современные дети переоценивают с позиции значимости для своего социального опыта, тем самым реконструируя образовательное пространство.

В восприятии социализирующейся личности ребенка образовательное пространство фокусируется на уровне конкретной образовательной ситуации. Наблюдая, воспринимая, переживая, оценивая то, что говорят и делают другие участники ситуации, ребенок, опираясь на имеющийся у него социальный опыт, интерпретирует происходящее и соответственно реагирует на него.

События, принимаемые ребенком на уровне ситуации, нередко срабатывают как «ситуационные стимулы» (А.Бандура, Б.Ф.Скиннер) и оказывают прямое влияние на его поведение. В социальной психологии известна «теорема» У. Томаса о том, что если человек определяет ситуацию для себя как реальную, то она становится реальной по своим последствиям, независимо от того, насколько она в действительности была реальна. Но это происходит только тогда, когда организация образовательного пространства осуществляется тонко, когда спрятаны все «узелки» педагогической инструментровки, когда детям не предъявляются искусственно выстроенные и дидактизированные жизненные Ценности.

Образовательная ситуация как своеобразная неделимая область образовательного пространства должна восприниматься ребенком как часть жизненного мира. Даже моменты целенаправленного социализирующего влияния должны оставлять ребенку возможность для проявления активности, творчества, индивидуальных интересов и собственного социального опыта. Иными словами, не взрослеющий субъект должен пониматься через образовательное пространство, а образовательное пространство — через социализирующуюся личность. Деятельность, активность, избирательность характеризуют взаимодействие социализирующейся личности ребенка с образовательным пространством.

Взрослые организаторы образовательного пространства нередко излишне преувеличивают роль прямых социализирующих воздействий, предъявления детям отобранного «чистого знания» и образцов «правильной жизни». А в реальной практике решающее значение имеют как раз рационально не опосредованные формы проявления бытия: традиции, черты стиля жизни этноса или конкретной семьи, слухи, медиа-символы, образцы детской субкультуры. Они принимаются детьми не как познавательная информация, присваиваются не как социальные догмы, а переживаются, проживаются на рефлексивном уровне.

Достаточно провести несложные наблюдения и опросы в детской среде, чтобы без труда обнаружить в самой природе детской социализации приоритет рефлексии над рациональным осмыслением жизненной ситуации. Бесконечно прав был В.А.Сухомлинский, кото-

рый убеждал педагогов в необходимости давать детям опыт переживания разнообразных жизненных отношений: нравственных, познавательных, эстетических, отношений к радости и горю, к добру и злу, к болезням и старости, даже к смерти. Он писал: «Матери и отцу, педагогу и писателю — всем причастным к воспитанию надо мудро вводить ребенка за руку в мир человеческий, не закрывая его глаза на радости и страдания. Осознание той истины, что мы приходим в мир и уходим из него, чтобы никогда больше в него не возвратиться, что в мире есть величайшая радость — рождение человека и величайшее горе — смерть, — подлинное осознание этой истины делает человека мудрым мыслителем, формирует тонкую воспитанность интеллекта, души, сердца, воли».

Образовательное пространство неправомерно рассматривать только в ассоциациях школьного уклада. Организованная государством система образования, работающие в ее рамках содержание и образовательные технологии, педагогически регламентируемый режим, сложившаяся практика жизнедеятельности образовательных институтов всегда одновременно «наполнены» социальным опытом всех участников образовательного пространства.

Официальные функционеры от педагогики, теоретики и методисты, руководители школ, учителя и родители — реальные «строители» образовательного пространства. Их педагогическая философия, представление о целях образования и приоритетах в жизни детей воплощаются в модели и реформы образовательных систем, в учебные планы и программы, в организацию развивающих кружков и студий или, напротив, в поиск гувернеров и репетиторов (как расширение образовательного пространства силами конкретной семьи). Но образовательное пространство не прямо выстраивает заданные параметры социализации личности ребенка, а организует педагогически обогащенный образ жизни взрослых и детей. Искусство воспитания в том и состоит, чтобы представить детям сложный, небезопасный реальный мир и помочь выбрать и освоить ту форму социализации, которая соотносится с потребностями их индивидуальности и одновременно отвечает требованиям социума.

.3. Школа и сценарии социализации детей

Социализация занимает различное место среди педагогических составляющих современного школьного образования. Наши современные школы можно разделить не только на престижные и обычные, на платные и бесплатные, на новаторские и отсталые. Они различаются между собой еще и тем сценарием социализации, который реализуют в образовательном процессе. На эту сторону функционирования конкретной школы ее руководители и педагоги, как правило, не обращают внимания, но именно этот «скрытый» план образовательного процесса определяет социальную готовность выпускников к жизни в обществе.

«Школа учебы». У истоков «школы учебы» стоял Я.А.Коменский. Четыреста лет назад, когда он создал свою универсальную систему «учить всех всему», культура, наука, социальная и материальная жизнь глубочайшим образом отличались от современных. Естественно, и социализировать ребенка в таком социуме надо было иначе, чем сейчас. Кроме того, стоит иметь в виду, что Я.А.Коменский был не только философом и педагогом, но и ярким общественным деятелем, священником, духовным наставником протестантской общины чехов, которые испытывали национальный и религиозный гнет со стороны германской империи. Перед Я.А.Коменским стояла задача не просто обучить грамоте всех детей общины, а сохранить национальную культуру и веру, передать эти ценности молодому поколению.

На каких началах строится социализация в «школе учебы»?

Авторитарность. Авторитарная власть была основой социальной жизни в Европе XVII в., на ней покоилась вся деятельность церкви, на этом механизме действовали хозяйственные отношения и жизнь семьи. Поэтому в «школе учебы» учитель — безграничный властелин жизни детей. «Учитель-Солнце» именовал его Я.А.Коменский, подчеркивая в этом образе, с одной стороны, всеобъемлющую власть учителя над детьми (его внимание, речи, советы

должны доходить до каждого ученика в классе, как лучи солнца доходят до каждой травинки и жучка), а с другой стороны — безграничную мудрость учителя, который становится для своих учеников главным источником знания. Эта принципиальная особенность «школы учебы» приводила к тому, что одной из важнейших ее проблем стала проблема дисциплины, порядка, подчинения власти учителя и администрации.

Учебный предмет как специально заданная картина мира. В «школе учебы» любой учебный предмет предлагается детям как упрощенная копия науки, представленная в виде правил, определений, формул, законов, отобранных имен, событий и дат. Учение в такой школе направлено на изучение этого специально организованного учебного содержания, а не на освоение закономерностей жизни природы и общества, на постижение себя как личности.

Единообразие и стандартность режима, содержания, организации учебной работы в «школе учебы». Учебную деятельность учитель строит в классно-урочной технологии фронтально, одновременно со всеми детьми класса, поэтому необходимы единые для всех школ учебные планы и программы, единые учебники, расписание уроков, звонков. Такая единообразная школа легко контролируется и направляется государственными властями, и в ней весьма удобно «внедрять» единые правила, нормы поведения, социальные и политические идеалы.

Модель «школы учебы» стала массовой в Европе и Северной Америке. Она успешно выполняла свои социализирующие функции и выпускала в качестве «продукта» послушных, исполнительных, аккуратных и выносливых работников без лишней инициативы и активности. Их индивидуальность всячески подавлялась, а знания, которые они усвоили из книг или со слов учителя, почти не имели отношения к действительности. Критика массовой школы, живущей по сценарию «школы учебы», началась уже в конце XIX в. и активно развернулась в начале XX в. достаточно вспомнить П.Ф.Каптерева, А.И.Острогорского, С.И.Гессена, П.П.Блонского, Н.К.Крупскую, С.Т.Шацкого, Дж.Дьюи, С.Френе и др.). Но тем не менее «школа учебы» благополучно дожила до наших дней, исповедуя «знаниевую» парадигму и используя классно-урочную технологию.

Такая школа только учит: ее «продукт» — ученик, овладевший системой ЗУНов (знаний, умений и навыков). Учителя в «школе учебы» могут увлеченно проводить кружковую работу, ходить с детьми на экскурсии, устраивать праздники, но все это неизбежно будет подчинено нуждам обучения (усвоения ЗУНов) и с реальной жизнью детей никак не соотносится. Картина жизни взрослого мира, которая предлагается в учебном процессе (в материалах текстов учебника, в сценариях внеурочных мероприятий), излишне идеализируется, освобождается от противоречий и несущественных (по мнению педагогов) признаков. Не здесь ли, в такой ложной, «стерильной» социализации, кроется одна из причин отчуждения современных детей от жизни своих родителей, ослабление воспитательного примера отца и матери?

Задачи социализации детей в «школе учебы» целиком перекладываются на воспитательные институты: семью, культурные и досуговые организации, неформальное общение на улице, на телевидение и книги. Как же совершенен должен быть внешкольный социум, чтобы обеспечить ребенку настоящее взросление, а не приспособление к случайным обстоятельствам и сомнительным ценностям!

Школа — «золотая клетка». Платные и частные школы, особенно начальные, нередко больше всего озабочены тем, как стать непохожими на традиционную школу. Они тратят огромные силы и материальные средства на оформление интерьера (чтобы создать образ школы — «дом радости», «дом сказки», «дом мечты»), оборудование бассейна, спортивных комплексов, игровых площадок, библиотеки. Для детей организуются многодневные загородные и заграничные экскурсии, в учебное расписание включаются занятия несколькими иностранными языками, экзотические предметы вроде икебаны, дзю-до, светского этикета, бальных танцев и др. Такие школы имеют возможность использовать в образова-

тельном процессе, кроме учителей еще и психологов, логопедов, компьютеров, системных специалистов, консультантов-культурологов, спортивных тренеров, врачей.

Нередко организаторы этого сценария всеми силами (и за достаточно «чувствительные» родительские деньги) стремятся создать в школе атмосферу теплого, безопасного и счастливого дома как альтернативу страшному и опасному взрослому миру, особенно в большом городе. Психологически этот сценарий предполагает поддерживать у каждого ребенка (как правило, единственного в своей семье) чувство собственной исключительности, позицию «центра Вселенной».

Часто именно в этих школах у учащихся начальных классов с трудом формируется важнейшая социальная роль — «социальная позиция школьника». Они слабо мотивированы на учение как на самостоятельную познавательную деятельность, не умеют строить и поддерживать деловое общение, часто отличаются неадекватной (излишне завышенной или заниженной) самооценкой. Сценарий социализации в такой школе неизбежно заставляет детей многократно и мучительно переживать столкновения сомнений своих «исключительностей», но не дает им опыта самоограничения, сотрудничества, взаимопомощи. Не случайно статистика распространения наркомании и асоциального поведения в среде детей из состоятельных семей не может не тревожить.

Спрятать ребенка от жизни в «золотой клетке» невозможно. Отобранные в специальную школу по признаку материального состояния родителей, дети теряют смысл не только своего образования, но и своей жизни. Уже в школьные годы они должны стоять перед лицом определенных проблем, пытаться решать их в самой образовательной практике совместно с авторитетными взрослыми.

«Интерактивная школа». Этот сценарий воплощается в школах, обращенных к прагматическим ценностям. В них, как правило, новая среда обучения, хорошо оснащенная технически: кабельное телевидение, единая компьютерная сеть, доступный выход в Интернет, собственная база данных по определенным областям знаний.

Главная идея философии такой школы: владение компьютерными технологиями — основной путь социализации в XXI в., без них адаптироваться в современном социуме невозможно. Детям открыто внушается, что деятельность в сфере информационных технологий — самая престижная и перспективная.

Этот сценарий — еще, может быть, мало осознаваемая попытка «вырастить» в школах граждан глобализирующегося общества. Уже сегодня глобализация рассматривается не только как процесс экономической интеграции, не только как политический процесс формирования «однополярного мира». Глобализация проявляет себя и как унификация культурных стандартов, подтягивание основ национальных традиций, потеря культурной самобытности.

Но один из парадоксов (а может быть, он закономерен) современной социализации состоит в том, что люди, включенные с помощью компьютерной технологии в безграничное информационное пространство, обязательно оказываются перед выбором: потреблять информацию, которая проста, интересна, увлекательна, но «зовет» двигаться по пути деградациии человеческих ценностей, или обращаться к ценностям подлинной культуры. А это потребует интеллектуальных усилий, творчества, самоопределения. В том, какой выбор сделает человек, получивший «компьютерное образование», и проявится истинный уровень его социализированности. Станет он предметом манипулирования политических технологов, производителей массовых товаров и развлечений или, владея информационными средствами, будет способен увидеть проблемы и противоречия современного мира и своей деятельностью внести вклад в культуру.

Нетрудно заметить, что этот сценарий практически исключает важнейшую составляющую в природе социализации — общение детей друг с другом, детей и взрослых. Остается только формализованный маршрут социализации, но совершенно уходит воспитание, без которого социализация не приведет детей к личностному самоопределению, к рождению опыта многообразных взаимоотношений между людьми. Можно предположить, что в реа-

лиях нашей страны этот сценарий будет предлагаться для детей из уже определившихся состоятельных семей.

«Школа разных маршрутов». Этот сценарий реализуют школы, которые заявляют о себе как прогрессивные, идущие по пути гуманизации образования, обращенные к развитию индивидуальности ребенка, использующие технологии дифференцированного подхода в обучении. Известно, что развитие ребенка всегда изначально задано его генотипом и не укладывается ни в какие формальные показатели, типичные для всех. Но задачи социально-экономического прогресса в условиях современной информационной цивилизации диктуют необходимость раннего выявления талантливых людей, потенциальных лидеров и организаторов, имеющих специальные способности и одаренность. Дети, по разным причинам отстающие в развитии, требуют иного темпа обучения, иного содержания и форм учебной работы, и, значит, неизбежна селекция.

«Школа разных маршрутов», если внимательно приглядеться, предлагает не очень гуманистическую по своей сути социализацию детей. «Управлять» развитием педагоги в такой школе могут, только разделив учащихся на группы внутри класса (как правило, по уровню успеваемости), в параллели — на классы коррекции и «спрофилированные» на целенаправленную подготовку в определенный вуз.

Эти процессы в нашей школе происходят в условиях официального торжества демократизации и гуманизации. В обычных муниципальных школах дифференциация детей на «перспективных» и «изгоев» открыто не афишируется, но все, даже ученики начальных классов, ее видят. Платные школы для состоятельных детей используют технологию развивающего обучения применительно ко всем учащимся, здесь просто по определению не может быть изгоев. Но те и другие выстраивают дезориентирующую социализацию, которая проецирует будущих социальных аутсайдеров.

В этом сценарии опять «выглядывают уши» глобализации. В социо-культурной жизни постиндустриального общества образование все больше ориентируется на формирование «элиты» (профессионалов) и «низов» — массового обслуживающего персонала в образовании, здравоохранении, сфере торговли, услуг, сборочного производства в промышленности.

«Школа социального опыта». Этот сценарий социализации еще только начинает складываться, многие учителя воспринимают его как стратегическую цель нашего образования, видя в нем черты личностно ориентированного подхода. Но отдельные проявления социализации по сценарию школы «социального опыта» уже работают и без труда узнаваемы.

Такая школа видит свою цель не в формировании системы знаний, умений и навыков, а в становлении готовности к самоопределению в нравственной, интеллектуальной, коммуникативной, гражданско-правовой, трудовой сферах деятельности, в развитии индивидуальности каждого ученика и воспитании его как субъекта социализации.

Эта школа тоже стремится создавать свою социокультурную среду, обогащать образ жизни детей. Но такой сценарий существенно отличается от прочих тем, что образование здесь организуется не по модели «изоляции от социума», а по модели «включения в социум». Здесь обеспечивается простор разнообразной детской деятельности, в том числе добровольной общественной, здесь царит разновозрастное взаимодействие, а не традиционное ровесническое, занятия органично выходят за пределы школы в досуговые формы и учреждения дополнительного образования.

Школа «социального опыта» активно использует совместную творческую деятельность детей в таких формах, которые способствуют их сотрудничеству, — групповую исследовательскую работу, театрализацию, ролевые игры, совместные поисковые проекты. Здесь не дают созреть одному из самых болезненных состояний взросления, когда дети не доверяют миру взрослых, не ладят с миром ровесников в школе и обособляются от социума.

Этот сценарий нами был экспериментально проверен в исследовании педагогических основ социализации младших школьников. Предметом нашего исследовательского интереса не случайно являлась начальная школа.

Во-первых, начальную школу неправомерно рассматривать лишь как подготовительный, элементарный концентр базового образования, как некую «школу грамотности». У нее свои значительные, и довольно специфичные, социализирующие и воспитательные функции: в это время ребенок формирует образ своей личности, учится понимать самого себя, определяет свои возможности, строит новые отношения со сверстниками и взрослыми. От степени реализации таких важных функций зависит личностное становление ребенка в средней школе.

Во-вторых, следует преодолеть отношение к начальной школе как к некоему универсальному учебно-воспитательному учреждению, своего рода «повышенной ступени» детского сада. Это позволит уйти от самонадеянной «школоцентричной» позиции и снисходительного отношения к связям с учреждениями дополнительного образования и культуры, к деятельности добровольных общественных объединений младших школьников.

В-третьих, начальная школа должна отказаться от своей излишней сосредоточенности на подготовке к будущей жизни детей. Нужна иная педагогическая установка: эти дети живут здесь и сейчас, поэтому уже сейчас их жизнь должна быть наполнена, радостна и красива. Школа должна активно обратиться к социальному опыту детей, к миру детских ценностей и интересов, обогатить детскую жизнь культурными достижениями, внести в нее организованное начало.

Технологически сценарий этой модели социализации строится как система стратегического, тактического, содержательного, организационного, коммуникативного, личностно-позиционного и прогностического блоков.

Стратегический блок указывает на необходимость организовать образовательный процесс так, чтобы жизнь детей в рамках этого процесса была для них значима, интересна, имела бы личностный смысл, удовлетворяла бы их потребности в общении, в творчестве, в самоутверждении. Необходимо не столько готовить детей к требованиям школы, сколько саму школу приспособить к нуждам ребенка и специфике его социального становления. Поэтому важным организационным началом нашей экспериментальной системы было использование педагогических достижений воспитательной работы в режиме продленного дня.

По мнению многих педагогов-теоретиков и методистов, режим продленного дня, пресловутая «продленка» — это атрибут авторитарной советской школы, от которого гуманистическая практика образования должна отказаться. Но если современная школа обращается к задачам социализации детей, то она неизбежно встанет перед проблемой поиска возможностей обеспечить каждому школьнику позицию участника разнообразной деятельности. Ей понадобится более широкое временное и деятельностное пространство, иной ритм детской жизни, «не привязанный» только к урокам, многообразное общение детей и взрослых. При правильной организации это с успехом обеспечит система продленного дня.

Тактический блок предполагает два значимых условия:

1) во-первых, выбор как реализацию принципа самоопределения в различных моментах образовательного процесса: выбор родителями именно этой школы для своего ребенка, выбор первого учителя и воспитателя; выбор детьми в соответствии со своими интересами развивающих занятий в клубной части дня, выбор вариантов учебных заданий, путей решения нравственных ситуаций; выбор школьного Совета как органа самоуправления школы. Совета клуба, «Совета дела» в рамках конкретной коллективной творческой деятельности и др.;

2) во-вторых, привлечение в школу самобытных, талантливых людей, использование в образовательном процессе культурных и социально значимых возможностей региона, города, микрорайона, традиций отдельных семей.

Содержательный блок предусматривает специальное интегрирование содержания обучения и воспитания на основе ценностного отношения младших школьников к действительности: к природе, к событиям и явлениям общественной жизни, к труду, к окружающим

людям, к своей собственной личности. При таком построении содержания образовательного процесса в центре внимания учителя и воспитателя оказывается переживание ребенка как способ существования его социального опыта, решение им учебных задач как жизненных проблем.

Организационный блок проецирует в качестве главных организационных форм: класс как «микросоциум», клуб, разновозрастные временные объединения младших школьников с учащимися 5-9-х классов для реализации «ключевых дел» в различные тематические периоды.

Школьный класс для младшего школьника действительно «микросоциум», вторая по значимости после семьи среда социальных отношений. Именно в масштабе этого микросоциума возможна его самореализация, самоутверждение, получение опыта общественной деятельности и ответственности.

Класс как учебная единица во главе с учителем органично трансформировался в свободную группу по интересам клубного типа под руководством воспитателя (на время прогулок, экскурсий, «часа книги») и организаторов развивающих занятий (английский язык, ритмика, детский театр, плавание, фигурное катание и др). Естественными участниками образовательного процесса становились работники учреждений дополнительного образования, спортивные тренеры, библиотекари, сотрудники музеев. Они привлекались не в роли «приглашенных по случаю», а работали по расписанию одновременно с учителем и воспитателем данного класса.

День ребенка в школе при такой организации определялся массой ярких и новых впечатлений, постоянной сменой содержания деятельности и общения, «выходом» в разнообразные ситуации реальной жизни.

Коммуникативный блок отражает как главное условие духовную общность учащихся, педагогов, родителей, всех специалистов, включенных в различные ситуации организованного общения с детьми. Весьма значимым является и то обстоятельство, что основной учитель не воспринимается детьми как «хозяйка» класса или как «школьная мама». Главная забота учителя — реализация учебного плана, организация самостоятельной учебной деятельности детей. Воспитатель класса не только курирует оздоровительные режимные моменты (утренняя зарядка, завтрак, обед, процедуры закаливания для ослабленных детей), но и организует прогулки, сопровождает детей в музей, в бассейн, на каток, участвует в занятиях, проводимых специалистами по музыке, танцу, шахматам и др. У воспитателя и учителя совместная работа по психолого-педагогической диагностике детей, изучению индивидуальных особенностей и возможностей школьников в учебной деятельности и в системе развивающих занятий.

Благодаря работе органов самоуправления (Советы класса и школы) родители становятся заинтересованными участниками образовательного процесса.

Личностно-позиционный блок указывает на становление позиции субъектности в социальном опыте ребенка младшего школьного возраста, как на основополагающий ориентир воспитательного процесса, без которого невозможно реализовать задачи его социализации. Периодически меняющееся взаимодействие детей в системе групп и в разных видах деятельности формирует навыки планирования, контроля, ответственности, расширяет и укрепляет социальные связи. В учебной и клубной деятельности дети намеренно ставятся в ситуацию рефлексии: размышляют о себе, своих возможностях и достижениях, осмысливают свое отношение к людям, событиям, информации. Они учатся понимать, что нередко события и обстоятельства нельзя изменить, но можно и очень важно изменить свое отношение к происходящему.

Прогностический блок ориентирует на ожидаемые результаты:

§ обогащение социального опыта детей;

§ формирование у младших школьников целостного обобщенного «образа мира»;

§ становление у детей предпосылок готовности к самоопределению, к самоуправлению своим поведением и деятельностью, к самореализации в творчестве, к самовоспитанию.

Сценарий «школы социального опыта» строится по модели «среда в среде», и здесь есть место некоторому обособлению детей от взрослого социума. Но это скорее замещение малопонятных и далеких для них областей социальной жизни игрой. Детям в младшем школьном возрасте очень важно «проигрывать» те поведенческие модели, которые они уже освоили на когнитивном и эмоциональном уровне, но не могут еще использовать в реальных жизненных обстоятельствах.

По нашему убеждению, школа не должна бороться с окружающим миром, но и не может закрывать глаза на его пороки. Она должна в этой реальной и небезупречной среде создать для ребенка свою среду, такую, чтобы, проживая в ней школьные годы, он выходил в большую жизнь и был адекватен окружающей его реальности. В этом прежде всего и проявляется социальная эффективность образования «школы социального опыта».

Создавая усилиями квалифицированных специалистов некую «рафинированную среду», такая начальная школа добивается своеобразного «втягивания» в нее каждого конкретного ребенка, тем самым «извлекая» его из стихийного культурно-образовательного пространства.

Динамика процесса социализации в этом сценарии будет возрастать, если обеспечить своеобразное «размыкание» образовательной среды, что означает, во-первых, включение в содержание образования не только знаний предметных дисциплин, но и знаний ценностных и рефлексивных и, во-вторых, трансформацию традиционного урока, использование широкого набора форм образовательной деятельности, предполагающих общение по интересам, разновозрастное взаимодействие, обращение к жизненному опыту семьи.

Бесспорно, мы отдаем себе отчет в том, что модель «школы социального опыта» в большей степени реализуема на уровне начальной школы, ибо подростки и старшеклассники более активны и независимы от взрослых в своей социализации. Но именно начальная школа должна реализовать эту модель, являясь как бы своеобразной «социальной плацента» для ребенка. Она призвана:

§ помочь ребенку формировать и использовать свой социальный опыт;

§ адаптировать важные, но сложные жизненные явления и дать детям о них представления;

§ сглаживать проявления социальной и материальной стратификации в детской среде, воспитывать у детей основы гуманистической личностной позиции в условиях имущественного неравенства;

§ оградить детей от асоциальных влияний (в том числе стихийных малых сообществ в самой детской среде), сформировать навыки выживания и духовного противостояния.

Таким образом, при рассмотрении социализации как педагогического явления оказывается значимым не только все многообразие социальных воздействий на личность ребенка, но и ее реакции на эти воздействия, тот социальный опыт, который складывается у ребенка. Ведь социализация в своей сущностной характеристике — это овладение социальным опытом.

Литература для самообразования

1. Амонашвили Ш. А. Педагогическая Симфония. М., 2002.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. М., 2001.
3. Котова И. Б., Шиянов Е. И. Социализация и воспитание. Ростов-на-Дону, 1997.
4. Матурана У., Варела Ф. Дерево познания. Биологические корни человеческого понимания / Пер. с англ. М., 2001.
5. Психология воспитания / Под ред. В. А. Петровского. М., 1995.
6. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб., 2000.
7. Темина С. Ю. Воспитание развивающейся личности: истоки, искания, функционально-ролевые позиции. М., 2001.
8. Фернхем А., Хейвен П. Личность и социальное поведение / Пер. с нем. СПб., 2001.

9. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избр. психологические труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. М., 2001.
10. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001.