

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ**

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»)**

М. В. Шашиашвили

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ

Учебно-методическое пособие
для студентов очной и заочной форм обучения
по направлению подготовки 39.03.03 Организация
работы с молодежью


КНИГА
Луганск
2022

УДК 316.61(075.8)

ББК 74.660.1я73

Ш32

Рецензенты:

- Звонок Н. С.** – профессор кафедры философии ГОУ ВО ЛНР «ЛГУ имени Владимира Даля», доктор философских наук, доцент;
- Ульченко Ю. В.** – и.о. заведующего кафедрой документоведения и архивоведения ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук;
- Золотова А. Д.** – доцент кафедры социологии и организации работы с молодежью ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент..

Шашиашвили, М.В.

Ш32 Социализация личности: учебно-методическое пособие / М. В. Шашиашвили; ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». – Луганск: Книта, 2022. – 470 с.

В учебно-методическом пособии содержится теоретический материал по темам дисциплины «Социализация личности», методические указания и задания для подготовки к семинарским занятиям, методические указания и ссылки на литературу для выполнения самостоятельной работы, перечень вопросов для подготовки к экзамену.

Учебно-методическое пособие предназначено для организации и проведения лекционных и семинарских занятий, самостоятельной работы студентов, обучающихся по направлению подготовки 39.03.03 Организация работы с молодежью.

УДК 316.61(075.8)

ББК 74.660.1я73

Рекомендовано Учебно-методическим советом ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» в качестве учебно-методического пособия для студентов очной и заочной форм обучения, обучающихся по направлению подготовки 39.03.03 Организация работы с молодежью (протокол № 1 от 21.09. 2022 г.)

© Шашиашвили М. В., 2022
© ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Методические указания для студентов по освоению учебной дисциплины	7
Лекционные занятия	18
Тема 1. Общая характеристика процесса социализации	18
Тема 2. Содержание и условия процесса социализации	32
Тема 3. Сущность, этапы и составляющие процесса социализации	45
Тема 4. Мегафакторы социализации	63
Тема 5. Макрофакторы социализации	83
Тема 6. Мезофакторы социализации	106
Тема 7. Микрофакторы социализации	136
Тема 8. Организации как микрофакторы социализации	163
Тема 9. Коммуникация как основа процесса социализации	194
Тема 10. Социализация личности в западных философских и социально-психологических теориях	216
Тема 11. Проблема социализации ребенка в альтернативных системах европейской педагогики	263
Тема 12. Психолого-педагогические концепции социализации личности в отечественной науке XX века	288
Тема 13. Педагогическая сущность процесса социализации личности	346
Тема 14. Социализация личности в контексте социально-педагогической деятельности	379
Тема 15. Социализация студенческой молодежи	396
Тема 16. Издержки процесса социализации личности	408
Тематика семинарских занятий	420
Перечень вопросов для подготовки к экзамену	445
Заключение	447
Список использованной литературы	450
Приложения	456

ВВЕДЕНИЕ

Сегодня всё более очевидной становится ключевая роль молодёжи как особой социальной группы, которая представляет собой не только смену для старшего поколения, но и необъятный потенциал для воплощения новых идей. Порой у молодого человека нет поддержки со стороны семьи или государства, чтобы испытать себя в том или ином виде деятельности. В связи с этим возникает потребность в специалистах, которые могли бы не только помочь подрастающему поколению с самоопределением, но и поддержать их в социальном, психологическом или материальном плане.

Подготовка специалиста-организатора работы с молодежью в образовательном учреждении высшего образования затрагивает различные аспекты проблемы развития личности, ее взаимодействия с окружающим социумом. Социализация осуществляет социальную типизацию личности, адаптирует и интегрирует человека в обществе, благодаря усвоению им социального опыта, ценностей, норм, установок, присущих как обществу в целом, так и отдельным группам.

Особая роль в современной социализации принадлежит образованию и приобретению профессии. Образование является необходимым условием социализации почти во всех странах мира. Поскольку темпы смены новых поколений технологий очень быстро опережают темпы смены новых поколений работников, человеку приходится учиться всю жизнь. Здесь важным аспектом социализации является самостоятельность субъекта в информационном пространстве, уровень сформированности его ориентировочных способностей.

Для организатора работы с молодежью важно знать, какие факторы социализации, каким образом оказывают влияние на конкретного клиента. Более того, именно

организатор работы с молодежью может повлиять на условия социализации конкретного человека или конкретного микросоциума. Кроме того, для осуществления практической деятельности специалисту по организации работы с молодежью необходимо иметь целостное представление о сущности процесса социализации; знать, как правильно создать все необходимые условия для обеспечения успешной социализации личности и интеграции ее в общество.

При составлении данного учебно-методического пособия были использованы материалы Головановой Н. Ф., Мудрика А. В., Мардахаева Л. В., Галагузовой М. А. и др.).

Таким образом, изучение дисциплины «Социализация личности» как непрерывный процесс является необходимым в системе подготовки студентов-организаторов работы с молодежью и значимым в получении профессиональных навыков и умений.

Цель изучения дисциплины: подготовка высококвалифицированных специалистов, имеющих четкие представления о социально-педагогических аспектах процесса социализации личности.

Задачи изучения дисциплины:

- раскрыть социализацию личности как процесс и результат социального развития человека;
- ознакомить со спецификой современной социализации личности;
- осветить социализацию личности в филогенетическом и онтогенетическом аспектах;
- выявить и проанализировать закономерности, факторы и механизмы социализации;
- сформировать у студентов умения к применению усвоенного материала на практике.

Цель семинарских занятий – углубленное изучение и обсуждение лекционного материала, непосредственный контроль за самостоятельной работой студентов с источниками и литературой.

В ходе семинарских занятий студенты приобретают и закрепляют навыки ведения дискуссии и беседы по заявленной тематике, а также овладевают теоретическими знаниями, практическими способами и методами социально-педагогических технологий.

Выполнение индивидуальных заданий развивает первичные умения по самосовершенствованию и самообразованию в области управленческой деятельности.

Лекционный материал и методические рекомендации к семинарским занятиям, представленные в данном издании, разработаны на основе учебного плана подготовки студентов по направлению подготовки 39.03.03 «Организация работы с молодежью», рабочей программы по учебной дисциплине «Социализация личности» и в соответствии с требованиями образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 39.03.03 «Организация работы с молодежью».

МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ПО ОСВОЕНИЮ ДИСЦИПЛИНЫ

Методические рекомендации при работе над конспектом лекций во время проведения лекции.

Лекционные занятия проводятся в соответствии с перечнем тем дисциплины, указанным в рабочей программе дисциплины и представленных в табл. 1.

Таблица 1.

Тематический план лекционных занятий по дисциплине «Социализация личности»

№ п/п	Название темы	Объем часов	
		ОФО	ЗФО
1	Общая характеристика процесса социализации	2	2
2	Содержание и условия процесса социализации	2	
3	Сущность, этапы и составляющие процесса социализации	2	
4	Мегафакторы социализации	2	2
5	Макрофакторы социализации	2	
6	Мезофакторы социализации	2	
7	Микрофакторы социализации	2	
8	Организации как микрофакторы социализации	4	
9	Коммуникация как основа процесса социализации	2	2
10	Социализация личности в западных философских и социально-психологических теориях	4	
11	Проблема социализации ребенка в альтернативных системах европейской педагогики	2	
12	Психолого-педагогические концепции социализации личности в отечественной науке XX в.	2	
13	Педагогическая сущность процесса	2	

	социализации личности		2
14	Социализация личности в контексте социально-педагогической деятельности	2	
15	Социализация студенческой молодежи	2	
16	Издержки процесса социализации личности	2	
Итого:		36	8

В ходе лекционных занятий студенту необходимо вести конспектирование учебного материала. Обращать внимание на категории, формулировки, раскрывающие содержание тех или иных явлений и процессов, научные выводы и т. д. Желательно оставить в рабочих конспектах поля, на которых делать пометки из рекомендованной литературы, дополняющие материал прослушанной лекции, а также подчеркивающие особую важность теоретических положений. Задавать преподавателю уточняющие вопросы с целью уяснения теоретических положений, разрешения спорных ситуаций.

Составление конспекта является очень важной частью процесса усвоения материала лекции. Работа на лекции требует умения правильно фиксировать материал, вести краткие записи, отражающие наиболее важные моменты, основные положения, излагаемые лектором. Необходимо разработать свою систему условных сокращений, опираясь на общепринятые правила сокращения слов и вводя собственные.

Методические рекомендации студентам по самостоятельной работе над изучаемым материалом и при подготовке к семинарским занятиям.

Важной составной частью учебного процесса в вузе являются практические занятия.

С целью усвоения и закрепления теоретических знаний по дисциплине, их применения и освоения навыков решения конкретных практических задач в области

управления молодежной политикой студенты участвуют в семинарских занятиях по дисциплине.

Планы семинарских занятий, их тематика, рекомендуемая литература, цель и задачи ее изучения сообщаются преподавателем на вводных занятиях или в методических указаниях по данной дисциплине.

Семинарские занятия проводятся в соответствии с перечнем тем, указанным в рабочей программе дисциплины и представленным в табл. 2.

Таблица 2.

Тематический план семинарских занятий по дисциплине «Социализация личности»

№ п/п	Название темы	Объем часов	
		ОФО	ЗФО
1	Теории социализации личности в социологической и социально-психологической науке	2	2
2	Исторические и социально-педагогические аспекты социализации личности	2	
3	Сущность, основные составляющие процесса социализации	2	
4	Мегафакторы социализации личности	2	2
5	Макрофакторы социализации личности	2	
6	Мезофакторы социализации личности	2	
7	Микрофакторы социализации личности	2	
8	Страна как фактор социализации личности	2	2
9	Этнос как макрофактор социализации	2	
10	Общество как макрофактор социализации	2	2
11	Государство как макрофактор социализации	2	
12	Регион как мезофактор социализации	2	

13	Субкультура как мезофактор социализации	2	2
14	Соседство и микросоциум как микрофакторы социализации	2	
15	Семья как основной фактор социализации личности	2	
16	Группы сверстников как факторы социализации личности	2	2
17	Организация как микрофактор социализации личности	2	
18	Воспитательные организации как микрофакторы социализации личности	2	2
19	Государственные и частные организации как микрофакторы социализации личности	2	
20	Добровольные организации как микрофакторы социализации личности	2	
21	Коммуникация как основа процесса социализации	2	2
22	Человек как жертва неблагоприятных условий социализации	2	
23	Виды и стадии процесса социализации	2	
24	Влияние средств массовой коммуникации (СМК) и компьютера на процесс социализации	2	
Итого:		48	16

Структура семинарских занятий включает в себя:

- вводную часть;
- обсуждение теоретических вопросов согласно тематическому плану;
- проверку самостоятельной работы студентов, которая представляет собой выполнение заданий к семинарскому занятию по указанной теме.

Во вводной части семинарского занятия объявляется тема занятия, озвучивается план предстоящего занятия и определяется регламент проверки заданий к семинару.

При обсуждении теоретических вопросов проверяются знания студентов по теме, выявляется уровень самостоятельной работы студентов с учебной литературой и происходит обмен дополнительной информацией по теоретическим вопросам семинара, которая была получена студентами в процессе самостоятельной работы.

В период проведения семинарских занятий периодически осуществляется промежуточный контроль знаний студентов в форме выполнения учащимися контрольных работ. Исчерпывающую подготовку к контрольным работам обеспечивает детальная проработка контрольных вопросов к каждой теме учебно-методического пособия и выполнение заданий к семинарским заданиям. Итоговая аттестация знаний учащихся производится в форме экзамена.

При проверке самостоятельной работы студенты презентуют выполненные задания группе и преподавателю и опционально проводят защиту выполненного задания (если это требуется в контексте конкретного задания). Типовые виды заданий: реферат, научный доклад, презентация, эссе.

Следует отметить, что такой многоаспектной дисциплиной, как «Социализация личности», невозможно в полной мере овладеть с помощью простого прослушивания лекций и подготовки научных докладов. Учебно-методическое пособие содержит лишь теоретический минимум сведений по изучаемой дисциплине, одновременно указывая направления и способы более глубокого освоения отдельных ее направлений студентом. В процессе обучения студенту следует подробнее знакомиться с рекомендованной литературой по каждой теме, уточнять непонятые вопросы

и определения с помощью информационного поиска в сети Интернет.

Рекомендации по чтению литературы.

Чтение первоисточника может быть ознакомительным и изучающим.

Целью ознакомительного чтения является беглый просмотр книги, выяснение того, нужна ли она, какие именно части можно будет использовать.

Алгоритм ознакомительного чтения:

Изучение содержания титульного листа, вычленение точного названия работы, ее автора и предназначения.

Знакомство с аннотацией или предисловием.

Знакомство с оглавлением, выявление интересных вопросов.

Неторопливое перелистывание страниц с целью «схватывания» общего содержания и характера изложения.

Внимательное чтение нужных мест.

Изучающее чтение имеет целью детальное усвоение всего содержания работы или какой-то ее части. Его рекомендуется начинать после ознакомительного чтения. Оно – медленное, неторопливое, включающее в себя возвраты к тексту, повторения и сопоставления материала. Если встречается слово, значение которого неясно, следует уточнить его в словаре. Работа со словарем облегчает усвоение материала, способствует осознанию его смысла, овладению профессиональной лексикой.

В процессе изучающего чтения совершенно необходимы рабочие записи и выписки. Если студент работает с собственной книгой, то пометки, записи, подчеркивания можно делать прямо в ней. При этом желательно пользоваться экономной системой условных обозначений:

– знаки одобрения (подчеркивание, «!», NB – Nota Bene – обратить внимание и т. д.);

- знаки возражения («?»), вопросительные слова и т. д.);
- знаки дополнения (стрелки, записи типа: «см. также ...» и т. д.).

В библиотечной книге это непозволительно, поэтому следует делать выписки отдельных цитат, тезисов или конспектирование.

Конспект – это сжатое изложение всего существенного в содержании изучаемого материала. Основные идеи, положения и доказательства излагаются в порядке их освещения в изучаемом источнике. Перед конспектированием происходит первичное чтение источника и лишь после того, как текст понят, его следует конспектировать. Рекомендуется писать конспект лишь на одной стороне листа.

Для усвоения материала существует несколько способов. Самый известный – это простое повторение, когда материал воспроизводится несколько раз. Другой способ – мыслительная обработка материала, которая предусматривает сопоставление новых данных с уже известными, их оценивание, осмысление связей между явлениями, понятиями, категориями. Такая работа позволяет усвоить его на более качественном уровне. Этому способствует составление структурно-логических схем.

Рекомендации по конспектированию.

В конспекте (от лат. *conspicere* – обзор) должны быть отражены основные принципиальные положения источника, то новое, что внес его автор, основные методологические положения работы, аргументы, этапы доказательства и выводы. Умения излагать мысли автора сжато, кратко и собственными словами приходит с опытом и знаниями. Поможет важное правило: не торопиться

записывать при первом же чтении, вносить в конспект лишь то, что стало ясным.

Форма ведения конспекта может быть разнообразной, может изменяться, совершенствоваться. Начинается конспект с указания фамилии автора, полного наименования работы, места и года издания.

Конспект не должен быть «слепым», состоящим из сплошного текста. Важные места, яркие примеры выделяются цветным подчеркиванием, взятием в рамочку, пометками на полях специальными значками, чтобы как можно быстрее найти нужное положение. Дополнительные материалы из других источников, ссылки удобно фиксировать на полях, где также можно записывать собственные суждения, мысли, появившиеся в процессе или после составления конспекта, вопросы, которые необходимо выяснить.

Каких-либо единых, пригодных для каждого студента методов и приемов конспектирования не существует.

Методические указания по подготовке реферата.

Реферат – письменная работа, в которой кратко, с определениями и выводами излагаются основные положения по выбранной проблеме.

Рефераты могут быть двух видов: а) передающие содержание одной книги, научной работы, научной проблемы; б) суммирующие данные нескольких источников по определенной теме (как минимум 4–5 публикаций, монографий, справочных изданий, учебных пособий) в качестве источника информации.

Подготовка к написанию реферата предполагает внимательное изучение каждого из источников информации и отбор информации непосредственно касающейся избранной темы. На этом этапе работы важно

выделить существенную информацию, найти смысловые абзацы и ключевые слова, определить связи между ними.

Содержание реферата ограничивается 2–3 главами, которые подразделяются на параграфы (§). Реферат состоит из трех частей: введения, основной части, заключения. В конце реферата приводится список использованной литературы. В списке указываются только те источники, на которые есть ссылка в основной части реферата.

Ссылка в основном тексте оформляется в квадратных скобках в самом тексте после фразы: [3, с. 52], где первая цифра № книги по списку использованной литературы, вторая цифра – № страницы, с которой взята цитата. Библиографическое описание источников в списке использованной литературы оформляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» и ГОСТ Р 7.0.5-2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления».

Технические требования к реферату: Поля: верхнее, нижнее – 2 см, левое – 3 см, правое – 1 см, шрифт Times New Roman, размер шрифта – 14, интервал – 1,5, абзац – 1,25, выравнивание по ширине. Объем реферата 10–15 страниц формата А4.

Графики, рисунки, таблицы обязательно подписываются (графики и рисунки снизу, таблицы сверху). Нумерация страниц обязательна. Номер страницы ставится в правом верхнем углу страницы. Титульный лист не нумеруется (дальнейшая нумерация начинается со 2-й страницы). Готовая работа должна быть скреплена папкой скоросшивателем или с помощью дырокола. Готовый реферат презентуется и защищается на семинарском занятии.

Методические указания по подготовке научного доклада.

Научный доклад – это информационное сообщение о заданной проблеме, которое, как правило, излагается в устной форме, хотя и требует предварительно написанный текст для помощи докладчику.

Длительность устного изложения доклада – 5–7 минут. Доклад может сопровождаться компьютерной презентацией или раздаточными материалами, хотя это и не является обязательным.

Методические указания по подготовке презентации.

Презентация – электронный файл с последовательностью слайдов компьютерной презентации, созданный с помощью программ Microsoft PowerPoint или Libre Office Impress.

При создании презентации следует помнить, что *презентация – не самостоятельное произведение*. Показ презентации всегда сопровождается устным докладом по теме и лишь дополнительно иллюстрируется слайдами, содержащими изображения и ключевые положения по теме доклада.

Каждый слайд содержит законченную по смыслу информацию. При среднем расчете времени просмотра – 40–60 сек. на слайд, количество слайдов не должно превышать 15.

Первый слайд презентации должен содержать тему работы, фамилию, имя и отчество исполнителя, номер учебной группы, а также Ф.И.О. преподавателя. На втором слайде целесообразно представить цель и краткое содержание презентации. Последующие слайды необходимо разбить на разделы согласно структуре устного доклада. Слайды могут содержать изображения, диаграммы, таблицы, которые сопровождаются небольшим количеством дополняющего текста. На заключительный

слайд выносится самое основное, главное из содержания презентации.

Не следует читать текст на слайдах. Устная речь докладчика должна дополнять, но не пересказывать представленную на слайдах информацию.

Презентацию можно дополнить раздаточными материалами.

Методические указания по подготовке эссе.

Эссе – прозаическое сочинение небольшого объема со свободной манерой повествования, сочетающее подчеркнута индивидуальную позицию автора с ее изложением, ориентированным на массовую аудиторию. Процесс создания эссе состоит из следующих этапов: понимание задания, определение темы, сбор информации, организация собранной информации, выработка главного утверждения, написание черновика и финальной версии работы.

Технические требования к эссе: Поля: верхнее, нижнее – 2 см, левое – 3 см, правое – 1 см, шрифт Times New Roman, размер шрифта – 14, интервал – 1,5, абзац – 1,25, выравнивание по ширине. Объем эссе 5–10 страниц формата А4.

Примерная структура эссе:

– введение (в нем необходимо сформулировать главный тезис, коротко сформулировать основные положения);

– основная часть: включает в себя аргументы в защиту сформулированного основного тезиса, желательно через все смысловые блоки провести основную идею работы, попутно включая в себя короткие, яркие, практические примеры по теме работы;

– выводы (при этом не желательны повторы предложений, использованных во введении).

ЛЕКЦИОННЫЕ ЗАНЯТИЯ

Тема 1. Общая характеристика процесса социализации

План:

- 1.1 Определение понятия «социализация».
- 1.2 Подходы к пониманию роли самого человека в процессе социализации.
- 1.3 Междисциплинарный характер проблемы социализации человека.

Цель изучения темы: сформировать у студентов целостное представление о процессе социализации личности, рассмотреть существующие подходы к его пониманию, выяснить основные задачи разных этапов социализации.

Методические рекомендации к изучению темы.

Содержание темы 1 излагается на лекциях. План к теме 1 данного пособия идентичен плану лекционного занятия, посвященного указанной теме.

Самостоятельное освоение тематического материала целесообразно начать с изучения теоретических материалов по теме 1, содержащихся в учебно-методическом пособии. Закрепление темы производится на семинарском занятии, подготовиться к которому поможет поиск студентом ответов на контрольные вопросы к теме, а также выполнение заданий к семинару.

Для более глубокого освоения темы рекомендуется ознакомление с литературой для самостоятельного изучения в конце темы 1. Основная литература к теме представляет собой наиболее признанные работы по изучаемой теме, одновременно являющиеся относительно легкодоступными для ознакомления с помощью научных библиотек и сети Интернет.

При невозможности получить доступ к указанным работам студент может использовать альтернативные источники, указанные в списке дополнительной литературы к теме 1.

1.1 Определение понятия «социализация»

В XXI веке прогресс, как бы его не называли и как бы его не оценивали, продолжает стремительно завоевывать все новые и новые позиции. В течение жизни практически одного поколения в мире совершились научно-техническая, технологическая, «зеленая», сексуальная революции. И на излете жизни этого же поколения развертывается очередная – ИКТ-революция, революция в сфере информационно-коммуникационных технологий.

Персональные компьютеры, интернет, «мобильник» – это лишь первые «оползни» той лавины, которая может радикально изменить нашу цивилизацию в ближайшие десятилетия. Прогнозы таковы, что довольно скоро суперэлектроника уступит место (или станет одним из инструментов) еще более супертехнологиям с приставками био-, гено-, нано- и многими другими, пока еще не ведомыми.

«Человек не только свидетель, не только участник Истории. Он в большей или меньшей степени ее творец и жертва, ибо не успевает за современной Историей. Он не может меняться столь же быстро, ибо несет в себе груз прошлой истории, превращая в жителя различных эпох одновременно – сегодняшнего дня и дней минувших» [39, с. 12].

Мир меняется, и развитие человека зависит от меняющихся условий его взаимодействия с окружающим миром.

Процесс развития человека во взаимодействии с окружающим его миром получил название «социализация».

В гуманитарные науки термин «социализация» пришел из политэкономии, где его начальным значением было «обобществление» земли, средств производства и т. п.

Автором термина «социализация» относительно человека, очевидно, является американский социолог **Франклин Генри Гиддингс**, который в 1887 г. в книге «Теория социализации» употребил его в значении, близком к современному, – «развитие социальной природы или характера индивида, подготовка человеческого материала к социальной жизни» [39, с. 13].

Однако осмысление проблемы социализации началось задолго до распространения соответствующего термина. (По мнению одного из американских специалистов по теории социализации, вопрос о том, каким образом человек становится компетентным членом общества, «стар, как Библия».) Он всегда был в центре внимания философов, писателей и авторов мемуаров, а в последней трети XIX в. начал интенсивно исследоваться социологами и социальными психологами.

До утверждения теории социализации как самостоятельной отрасли соответствующие исследования проходили в рамках других, традиционных проблем человекознания (задачи воспитания, формирования и развития личности и общества, формы культуры и др.). С появлением в научном обращении понятия «социализация» произошла переориентация этих изысканий в новое русло, и к середине XX в. социализация превратилась в самостоятельную междисциплинарную отрасль исследований. Сегодня проблему социализации или ее отдельные аспекты изучают философы, этнологи, социологи, психологи, педагоги, криминологи, представители других отраслей знания.

Появляются разные подходы к этой проблеме. Одни ученые рассматривают социализацию как процесс социального обучения, другие исследуют социализацию как результат социального взаимодействия людей. Многие воспринимают социализацию как процесс ролевой тренировки. В социально-педагогической науке ученые определяют социализацию как развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направленными и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах.

«Социализация представляет собой двусторонний процесс, включающий, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны, процесс активного воспроизведения системы социальных связей индивида за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду. При этом индивид, овладевая новыми ролями и правилами, овладевает одновременно способностью создать нечто новое, совершенствовать и преобразовывать себя и мир» [5, с. 385].

Содержание процесса социализации определяется тем, что каждое общество заинтересовано в том, чтобы его члены успешно овладевали ролями мужчины и женщины (*гендерная (полоролевая) социализация*), могли и хотели компетентно участвовать в производственной деятельности (*профессиональная социализация*), создавали крепкие семьи, усваивали семейные роли (*семейная социализация*), были законопослушными гражданами (*политическая социализация*) и т. д. [40, с. 14].

Всё это характеризует человека как объект социализации. Однако человек становится полноценным членом общества, выступая не только объектом, но и субъектом социализации. Как субъект человек в процессе социализации усваивает социальные нормы и ценности в неразрывном единстве с реализацией своей активности, саморазвитием и самореализацией в обществе.

Необходимо заметить, что вплоть до 60-х гг. XX в., говоря о социализации, ученые обычно имели в виду развитие человека в детстве, отрочестве и юности. Лишь в последние десятилетия XX в. исследователи приблизились к пониманию социализации, характерной для взрослого возраста и даже старости.

Нужно иметь в виду, что требования к человеку в том или другом аспекте социализации ставит не только общество в целом, но и конкретные группы и организации. Особенности и функции тех или других групп и организаций предопределяют специфический и неидентичный характер этих требований. А содержание требований зависит от возраста и социального статуса человека, к которому они относятся.

1.2 Подходы к пониманию роли самого человека в процессе социализации

Анализ многочисленных концепций социализации свидетельствует, что все они так или иначе тяготеют к одному из пониманий роли самого человека в этом процессе (хотя, конечно, такое разграничение очень условно).

Первый подход утверждает или предусматривает пассивную позицию человека в процессе социализации, а саму социализацию рассматривает как процесс ее адаптации к обществу, которое формирует каждого своего члена в соответствии с присущей ему культурой. Этот

подход называют **субъект-объектным** (общество – субъект влияния, а человек – его объект). Авторы этого подхода: французский ученый *Эмиль Дюркгейм* и американский – *Талкотт Парсонс*.

Эмиль Дюркгейм, рассматривая процесс социализации, считал, что активное начало в нем принадлежит обществу и именно оно является субъектом социализации. «Общество, – писал он, – может выжить лишь тогда, когда между его членами есть значительная мера однородности» [22, с. 15]. Поэтому оно стремится сформировать человека «по своему образцу». То есть, утверждая приоритет общества в процессе социализации человека, Э. Дюркгейм рассматривал последнего как объект социализирующих влияний общества.

Т. Парсонс определял социализацию как *«интернализацию (от лат. *interims*–внутренний – термин применяется в социологии, психологии, педагогике и культурологии для обозначения процесса освоения индивидом или группой людей социальных ценностей, норм, установок, стереотипов, принадлежащих тем, с кем он взаимодействует) культуры общества, в котором ребенок родился, как «освоение реквизита ориентаций для удовлетворительного функционирования в роли»* [39, с. 19].

В основе процесса социализации, как считал Т. Парсонс, лежит «генетически данная пластичность человеческого организма и его способность к обучению» [39, с. 19]. Универсальная задача социализации – сформировать у вступающих в общество «новичков» как минимум чувство лояльности и как максимум –чувство преданности по отношению к системе. Согласно его взглядам, человек «вбирает» в себя общие ценности в процессе общения со «значимыми другими».

Первичная социализация, закладывающая основу всего последующего функционирования человека, по мнению Т. Парсонса, происходит в семье. В семье, отмечал он, складываются фундаментальные мотивационные установки человека. Следует заметить, что субъект-объектный подход к социализации, наиболее последовательно разработанный в структурно-функциональной теории Т. Парсонса, широко представлен как в зарубежной, так и в отечественной науке.

Однако субъект-объектный подход к социализации как минимум недооценивает, а как максимум – игнорирует то обстоятельство, что человек не просто конформно адаптируется в обществе, но и проявляет свою активность и самостоятельность, научаясь не только исполнять, но и изменять нормы среды и свои с ней взаимоотношения.

Названное обстоятельство нашло свое признание в исследованиях социализации с позиций субъект-субъектного подхода.

Сторонники второго подхода исходят из того, что человек активно принимает участие в процессе социализации и не только адаптируется к обществу, но и влияет на жизнь, которая его окружает, проявляет творческую инициативу. Этот подход определяют как **субъект-субъектный**. Его основоположниками считаются американцы *Уильям Айзек Томас, Флориан Знанецкий, Чарльз Хортон Кули* и *Джордж Герберт Мид*.

У. А. Томас и Ф. Знанецкий выдвинули положение о том, что социальные явления и процессы необходимо рассматривать как результат сознательной деятельности людей, что, изучая те или иные социальные ситуации, необходимо учитывать не только социальные обстоятельства, но и точку зрения индивидов, включенных в эти ситуации.

Ч. Х. Кули, автор теории «зеркального Я» и теории малых групп, считал, что индивидуальное Я приобретает социальное качество в коммуникациях, в межличностном общении внутри первичной группы (семьи, группы сверстников, соседской группы), т. е. в процессе взаимодействия индивидуальных и групповых субъектов.

Дж. Г. Мид разработал теорию, объясняющую процесс восприятия человека человеком. В этой теории предложена концепция «обобщенного другого», которая в некоторой степени перекликается с теорией «зеркального Я» Ч. Кули и дополняет ее. «Обобщенный другой» представляет собой некие ценности и нормы поведения той или иной группы, под влиянием которых у членов этой группы формируется образ Я. Согласно Дж. Г. Миду, человек, взаимодействуя в группе с другими людьми, как бы встает на их место, видит себя их глазами и оценивает себя в целом и отдельные свои свойства и поступает в соответствии с представляемыми оценками «обобщенного другого» [64, с. 29].

Основываясь на субъект-субъектном подходе, социализацию можно трактовать как развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воссоздания культуры, которые происходят во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах.

Сущность социализации заключается в том, что в процессе ее человек формируется как член того общества, к которому он принадлежит. Э. Дюркгейм подчеркивал, что любое общество стремится сформировать человека в соответствии с имеющимися у него определенными универсальными, моральными, интеллектуальными и даже физическими идеалами. Естественно, эти идеалы изменяются в зависимости от исторических традиций,

особенностей развития и социального уклада общества. В то же время сегодня социализация имеет много характеристик, общих или более или менее подходящих для разных обществ.

Человек, индивид, личность: определение понятий

Человек – субъект исторического процесса, развития материальной и духовной культуры на Земле, биосоциальное существо, генетически связанное с другими формами жизни, обладающее членораздельной речью, мышлением, сознанием и самосознанием, нравственно-этическими качествами.

Надо иметь в виду, что кроме понятия «человек» используется еще ряд близких понятий: индивид, личность, индивидуальность. В обыденной речи, а порой и в литературе, эти понятия часто употребляются в одном и том же значении. Но в науках о человеке они обозначают разные явления.

Индивид обозначает человека как единичное природное существо, представителя вида *Homo sapiens*. Специфические особенности реальной жизни и деятельности конкретного человека в содержание этого понятия не входят.

Личность, с одной стороны, обозначает конкретного индивида (лицо) как субъекта жизнедеятельности, в единстве его индивидуальных свойств (единичного) и его социальных ролей (общего). С другой стороны, личность понимается как социальное свойство индивида, как совокупность интегрированных в нем социально значимых черт, образовавшихся в процессе прямого и косвенного взаимодействия данного лица с другими людьми и делающих его, в свою очередь, субъектом различных сфер жизнедеятельности (предметно-практической и духовно-практической деятельности, познания, общения).

Индивидуальность – термин многозначный. Он обозначает то особенное, специфическое, что отличает конкретного человека как индивида и как личность от всех других, включая как природные, телесные, так и психические и социальные свойства; как унаследованные, так и благоприобретенные, выработанные в процессе его развития [42, с. 72].

Вопрос о природе (сущности) человека, его происхождении и назначении, месте человека в мире и в обществе – один из основных в истории философской мысли с древности до наших дней.

Европейский рационализм Нового времени усматривал сущность человека в наличии у него разума. Р. Декарт считал мышление единственно достоверным свидетельством человеческого существования («мыслю, следовательно, существую»).

В различных концепциях человека XIX–XX вв. доминирующими становятся его немислительные способности и силы (чувство, воля и т. п.). Согласно Ф. Ницше, сущность человека определяется игрой жизненных сил и влечений, а не сознанием и разумом. Экзистенциализм и персонализм разграничивают в человеке индивидуальность как часть природного и социального целого и личность как неповторимое духовное самоопределение (*экзистенцию*).

З.Фрейд развивал представление о структуре и мотивах поведения человека как об извечной тайной войне между скрытыми в его глубине бессознательными психическими силами – энергиями (главной из которых является сексуальное влечение – либидо) – и необходимостью выжить во враждебной человеку социальной среде [64, с. 73].

Бихевиоризм сводил психику человека к различным формам поведения, понимаемого как совокупность

реакций организма на стимулы внешней среды, и исключал сознание из сферы научного исследования.

Гуманистическая философия, а за ней и гуманистическая психология, противопоставив себя в качестве «третьей силы» бихевиоризму и фрейдизму в трактовке человека, сделали своим главным предметом личность как уникальную целостную систему, которая представляет собой не нечто заранее данное, а «открытую возможность» самоактуализации, присущую только человеку. Главное в личности – не зависимость от ее прошлого, а устремленность к будущему, к свободной реализации своих потенций, в особенности творческих задатков и способностей, к укреплению веры в себя и возможность достижения «идеального Я». Центральное место при этом отводится мотивам, обеспечивающим не приспособление к среде, не конформное поведение, а рост конструктивного начала человеческого Я.

Все эти подходы к рассмотрению сущности человека отражают, с одной стороны, определенные реалии, а с другой – влияют на определение его позиции в процессе социализации.

В общем виде процесс социализации конкретного человека выглядит следующим образом. Новорожденный обладает определенным генотипом, который включает в себя его соматические характеристики, половую конституцию, психические задатки, темперамент, ряд симптомокомплексов (например, интро – или экстравертность), некие социальные предрасположенности. На протяжении жизни генотип определяет социализацию человека в следующих направлениях: физическом, эмоциональном, апперцептивном, экспрессивном, сексуальном, интеллектуальном, поведенческом, социальном. Характер и уровень социализированности обусловлены и

ограничены рядом характеристик человека: полом, возрастом, конституцией (соматической и сексуальной), здоровьем, интеллектом, индивидуальной социальной средой.

1.3 Междисциплинарный характер проблемы социализации человека

Социализация исследуется рядом отраслей человеко- и обществознания.

Социология рассматривает процессы социализации в макросистеме общества; их соотношение с его социальной структурой, способом производства материальных благ, системой общественных отношений, политическим устройством; общественные и государственные институты социализации.

Социальная психология выявляет социализирующие функции непосредственного окружения человека: особенности различных общностей и их субкультур; межличностные отношения сверстников одного пола и разных полов, представителей разных поколений и этнических групп; внутригрупповые и межгрупповые взаимодействия и отношения.

Психология развития дает большой материал для изучения социализации, исследуя когнитивные процессы, восприятие, эмоциональные реакции, коммуникативные качества, защитные механизмы, психосексуальное развитие и т. д. на различных этапах жизненного цикла человека.

Этнология занимается монографическим и сравнительным изучением процессов взросления и социализации в различных обществах и культурах, выявляя этнические вариации развития индивидуальных и личностных характеристик человека, их зависимость от

социокультурных факторов, истории общества, эволюции социальных институтов, стиля и средств социализации.

Педагогике занимает социализация человека на всех возрастных этапах в двух аспектах. Во-первых, она исследует сущность относительно социально контролируемой ее части – воспитания, его тенденции и перспективы, определяет его принципы, содержание, формы и методы. Во-вторых, социология воспитания изучает общество как социализирующую среду, выявляет его воспитательные возможности для поиска путей и способов использования и усиления позитивных влияний на человека и нивелирования, коррекции, компенсации негативных влияний.

Рассматривая процесс социализации, необходимо иметь в виду мысль крупнейшего ученого XX века Владимира Ивановича Вернадского: «Мы все больше специализируемся не по наукам, а по проблемам. Это позволяет, с одной стороны, чрезвычайно углубляться в изучаемое явление, с другой – расширять охват его со всех точек зрения» [40, с.16].

Таким образом, междисциплинарный характер проблемы социализации человека позволяет считать, что ее изучение полезно и даже необходимо всем специалистам, которые так или иначе заняты познанием социальных процессов и становления человека на протяжении его жизни, а также тем, кто собирается посвятить себя работе с людьми.

Контрольные вопросы к теме:

1. Когда и как социализация человека стала междисциплинарной проблемой?
2. В каких аспектах изучают социализацию различные отрасли знания?

3. В чем суть подходов к социализации Э. Дюркгейма и Т. Парсонса?
4. Что такое интериоризация?
5. Предмет изучения педагогики?
6. На чем строится сущностная характеристика педагогики?
7. Как можно определить социализацию в русле субъект-субъектного подхода?

Основная литература по теме:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: учебник / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2005. – 269 с.
2. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института, 2011. – 736 с.
3. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Мустаева, Ф. А. Основы социальной педагогики: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Ф. А. Мустаева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академический проект, 2002. – 416 с.
2. Психология личности. Социализация. Поведение. Общение [Текст] : современ. учеб.-практ. пособие / А. А. Реан – М. : АСТ; СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 407 с.
3. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общ.ред. М. А. Галагузовой. – М. : Гуманит. Изд. центр. ВЛАДОС, 2000. – 264 с.

Тема 2. Содержание и условия процесса социализации

План:

- 2.1 Факторы социализации.
- 2.2 Агенты и средства социализации.
- 2.3 Механизмы социализации.

Цель изучения темы: рассмотреть факторы, средства и механизмы социализации, раскрыть понятия: «агенты социализации», «социальное воспитание», «социальное развитие».

Методические рекомендации к изучению темы.

Содержание темы 2 излагается на лекциях. План к теме 2 данного пособия идентичен плану лекционного занятия, посвященного указанной теме.

Самостоятельное освоение тематического материала целесообразно начать с изучения теоретических материалов по теме 2, содержащихся в учебно-методическом пособии. Закрепление темы производится на семинарском занятии, подготовиться к которому поможет поиск студентом ответов на контрольные вопросы к теме, а также выполнение заданий к семинару.

Для более глубокого освоения темы рекомендуется ознакомление с литературой для самостоятельного изучения в конце темы 2. Основная литература к теме представляет собой наиболее признанные работы по изучаемой теме, одновременно являющиеся относительно легкодоступными для ознакомления с помощью научных библиотек и сети Интернет.

При невозможности получить доступ к указанным работам студент может использовать альтернативные источники, указанные в списке дополнительной литературы к теме 2.

2.1 Факторы социализации

Социализация осуществляется под влиянием совокупности природных, социально-экономических, педагогических и иных условий, которые так или иначе отражаются на развитии людей. Эти условия принято называть факторами. На сегодняшний день не все они даже обнаружены, а из известных далеко не все изучены. Об одних мы знаем достаточно много, о других – мало, о третьих – почти ничего.

В словарях фактор определяется как одно из необходимых действующих условий того или иного процесса. Говоря о процессе социализации человека, необходимо рассмотреть, в каких условиях он происходит. Есть разные подходы к выделению факторов социализации и их классификации. Отечественные ученые объединили все факторы в две группы:

- 1) внутренние факторы, т. е. индивидуальные физические и психические характеристики (здоровье, способности и др.);
- 2) внешние факторы.

Российский ученый *Анатолий Викторович Мудрик* объединил их в четыре группы.

Первая – мегафакторы (мега – очень большой, всемирный) – космос, планета, вселенная, которые в той или другой степени через другие группы факторов оказывают влияние на социализацию всех обитателей Земли.

Вторая – макрофакторы (макро – большой) – страна, этнос, общество, государство, которые влияют на социализацию обитателей в определенных странах (это влияние опосредствовано двумя другими группами факторов).

Третья – мезофакторы (мезо – средний, промежуточный) – условия социализации больших групп

людей, различных по местности и типом поселения, в которых они живут (регион, город, поселок); по принадлежности к аудитории тех или других сетей массовой коммуникации (радио, телевидение и др.) и по принадлежности к тем или другим субкультурам.

Мезофакторы влияют на социализацию как прямо, так и опосредствовано через **четвертую группу – микрофакторы**. К ним принадлежат факторы, которые непосредственно влияют на конкретных людей, которые с ними взаимодействуют: семья и домашний очаг, соседи, группы ровесников и сотрудников, разные общественные, государственные, религиозные и частные организации, микросоциум [39, с. 14].

2.2 Агенты социализации

Микрофакторы влияют на развитие человека через так называемых агентов социализации, т. е. лиц, в непосредственном взаимодействии с которыми протекает его жизнь. На различных этапах состав агентов специфичен. Так, по отношению к детям и подросткам американский исследователь Т. Барри и его сотрудники выделили несколько типов агентов социализации. Функционально, *по характеру их влияния*, – это опекуны, т. е. лица, осуществляющие уход за ребёнком; авторитеты, дисциплинаторы и учителя-наставники. Эти функции могут совмещаться в одном лице, а могут и расходиться. По семейной принадлежности это могут быть родители, другие члены семьи (дедушки и бабушки, тётки и дяди, братья и сёстры, другие родственники), а также неродственники (соседи, товарищи по играм, учителя).

По своему возрасту агенты социализации могут быть взрослыми, сверстниками, старшими или младшими партнёрами. В юности или в молодости в число агентов социализации входят также супруг или супруга, коллеги

по работе и пр. В зрелом возрасте добавляются собственные дети, а в пожилом – и члены их семей.

По своей роли в социализации агенты различаются в зависимости от того, насколько они значимы для человека, как строится взаимодействие с ними, в каком направлении и какими средствами они оказывают своё влияние. С усложнением характера общественной деятельности социальной структуры общества удельный вес и конкретные функции разных агентов социализации изменяется (И. С. Кон) [40, с. 19].

Кроме того, в последние десятилетия важную роль стали играть *виртуальные агенты* социализации (М. В. Воропаев, В. А. Плешаков).

Многочисленные исследования зарубежных ученых не выявили какой-либо иерархии в степени влияния и значимости агентов социализации, не зависящих от общественного строя, системы родства и структуры семьи (И. С. Кон).

Средства социализации.

Социализация человека осуществляется широким набором средств, специфических для того или другого общества, социального слоя или возраста социализируемого. К ним можно отнести:

- способы вскармливания младенца и ухода за ним;
- язык и речь агентов социализации;
- формируемые бытовые и гигиенические умения и представления;
- окружающие человека продукты материальной культуры;
- элементы духовной культуры (колыбельные песни, сказки, приметы, предрассудки, обычаи, произведения литературы и искусства и пр.);
- стиль и содержание общения в семье, в группах сверстников, в воспитательных и иных организациях;

– методы поощрения и наказания в семье, в группах сверстников, в воспитательных, профессиональных и иных социализирующих организациях;

– последовательное приобщение человека к многочисленным видам и типам отношений в основных сферах его жизнедеятельности: общении, игре, познании, предметно-практической и духовно-практической деятельности, спорте, а также в семейной, профессиональной, рекреационной, общественной, религиозной и прочих сферах [41, с. 17].

Каждое общество, каждое государство, каждая социальная группа (большая или малая) производят в своей истории набор позитивных и негативных, формальных и неформальных санкций – способов уговаривания и убеждения, предписаний и запретов, мероприятий принуждения и давления вплоть до применения физического насилия, способов выражения признания, заслуги, отличия. С помощью этих способов и мероприятий поведение человека и целых групп людей приводится в соответствие с приемлемыми в данной культуре образцами, нормами, ценностями.

2.3 Механизмы социализации

Социализация человека во взаимодействии с разными факторами и агентами происходит с помощью ряда, условно говоря, «механизмов».

Есть разные подходы к рассмотрению «механизмов» социализации. Так, французский социальный психолог *Габриель Тард* считал основным наследование. Американский ученый *Юрий Бронфенбренер* механизмом социализации считает прогрессивную взаимную аккомодацию (приспособление) между человеческим существом, которое активно растет, и переменчивыми условиями, в которых он живет. *В. С. Мухина*

рассматривает как механизмы социализации **идентификацию** и **обособление** личности, а **А. В. Петровский** – закономерное изменение фаз **адаптации, индивидуализации и интеграции** в процессе развития личности.

Существует различные социально-психологические механизмы социализации [42, с. 19]:

Внушение – процесс неосознанного воспроизведения индивидом внутреннего опыта, мыслей, чувств и психических состояний тех людей, с которыми он общается;

Социальная фасилитация – стимулирующее влияние поведения одних людей на деятельность других, в результате которого их деятельность протекает свободнее и интенсивнее («фасилитация» означает «облегчение»);

Конформность – осознание расхождения во мнениях с окружающими людьми и внешнее согласие с ними, реализуемое в поведении.

Ряд авторов, в том числе и **З. Фрейд**, выделяют такие психологические механизмы социализации:

Имитация – осознанная попытка ребенка копировать определенную модель поведения. Образцами для подражания могут выступать родители, родственники, друзья ит. д.

Стыд – это переживание разоблачения и позора, связанное с реакцией вторых людей.

Чувство вины – переживание разоблачения и позора, связанное с наказанием самого себя, вне зависимости от других людей [67, с. 376].

Имитация и идентификация являются позитивными механизмами, так как они нацелены на усвоение определенного типа поведения. Стыд и вина представляют собой негативные механизмы, поскольку они подавляют или запрещают некоторые образцы поведения. **З. Фрейд**

отмечает, что чувства стыда и вины тесно связаны друг с другом и почти неразличимы. Однако между ними имеются определенные различия. Стыд обычно ассоциируется с ощущением, что вас разоблачили и опозорили. Ощущение же вины связано с внутренними переживаниями, с самооценкой человеком своих поступков [67, с. 392].

Основные направления социализации соответствуют ключевым сферам жизнедеятельности человека: поведенческой, эмоционально-чувственной, познавательной, бытийной, морально-нравственной, межличностной. Иными словами, в процессе социализации люди обучаются тому, как себя вести и эмоционально реагировать на различные ситуации, переживать и проявлять различные чувства; каким образом обозначать окружающий природный и социальный мир; как организовывать свой быт; каких морально-этических ориентиров придерживаться; как эффективно участвовать в межличностном общении и совместной деятельности.

А. В. Мудрик, обобщив имеющиеся данные, выделил несколько универсальных психологических и социально-педагогических механизмов социализации и сгруппировал их в две группы.

Первая группа – психологические механизмы социализации личности:

Импринтинг (фиксирование в памяти) – фиксирование человеком на рецепторном и подсознательном уровнях особенностей воздействующих на него жизненно важных объектов. Импринтинг происходит преимущественно в детском возрасте (унижение, жестокое обращение и пр.). Травматический опыт, полученный в детстве, может сказаться в «отсроченном эффекте», породив жестокое или агрессивное поведение, эмоциональную холодность и т. п.

Экзистенциальный нажим – овладение языком и неосознанное усвоение норм социального поведения в процессе взаимодействия со значимыми людьми;

Подражание – соблюдение какого-то примера, образца. В данном случае – один из путей произвольного и, чаще всего, непроизвольного усвоения человеком социального опыта.

Идентификация (отождествление)– процесс неосознаваемого отождествления человеком себя с другим человеком, группой.

Рефлексия – внутренний диалог, при котором человек разглядывает, оценивает, принимает или отбрасывает те или другие ценности, свойственные разным институтам общества, семье, группе сверстников, значимым лицам и т. п. Рефлексия может представлять собой внутренний диалог нескольких видов: между разными «я» человека, с реальными или вымышленными лицами и др. С помощью рефлексии личность может формироваться и изменяться в результате осознания и переживания им той реальности, в которой она живет, своего места в этой реальности и себя самой [39, с. 65–69].

Вторая группа – социально-педагогические механизмы социализации личности.

Традиционный механизм социализации (стихийный) представляет собой усвоение человеком норм, эталонов поведения, взглядов, стереотипов, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения (соседей, приятелей и др.). Это усвоение происходит по большей части на неосознанном уровне с помощью фиксирования, некритического восприятия господствующих стереотипов.

Эффективность традиционного механизма очень рельефно проявляется тогда, когда человек знает, «как надо», «что нужно», но это его знание противоречит

традициям ближайшего окружения. В таком случае прав французский мыслитель XVI в. Мишель Монтень, который писал: «...Мы можем сколько угодно утверждать свое, а обычай и общепринятые житейские правила тянут нас за собой» [ссылка по: 39, с. 68].

Кроме этого, эффективность традиционного механизма проявляется в том, что те или другие элементы социального опыта, усвоенные, например, в детстве, но впоследствии невостребованные или заблокированные через условия жизни, которые изменились (например, переезд из села в большой город), могут «выплыть» в поведении человека во время очередной смены жизненных условий или на последующих возрастных этапах.

Институциональный механизм социализации, как следует уже из самого названия, функционирует в процессе взаимодействия человека с институтами общества и разными организациями, как специально созданными для его социализации, так и такими, которые реализуют функции социализации мимоходом, параллельно со своими основными функциями (производственные, общественные, клубные и другие структуры, а также средства массовой коммуникации).

В процессе взаимодействия человека с разными институтами и организациями происходит нарастающее нагромождение знаний и опыта социально одобряемого поведения, которые отвечают им, а также опыта имитации социально одобряемого поведения и конфликтного или бесконфликтного игнорирования выполнения социальных норм.

Нужно иметь в виду, что средства массовой коммуникации как социальный институт (пресса, радио, кино, телевидение) влияют на социализацию человека не только с помощью трансляции определенной информации,

но и через представление определенных образцов поведения героев книжек, кинофильмов, телепередач.

Эффективность этого влияния определяется тем, что, как тонко заметил еще в XVIII в. реформатор западноевропейского балета французский хореограф Жан-Жорж Новер, «поскольку страсти, которые переживают герои, обозначены большей силой и определенностью, чем страсти людей обычных, их легче и наследовать» [ссылка по: 39, с. 69]. Люди в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями склонны идентифицировать себя с теми или другими героями, принимая в то же время свойственные им образцы поведения, стиль жизни и т. п.

Стилизованный механизм социализации действует в рамках определенной субкультуры. Под субкультурой в целом понимается комплекс морально-психологических черт и поведенческих проявлений, типичных для людей определенного возраста, определенного профессионального или культурного слоя, который создает определенный стиль жизни и мышления той или другой возрастной, профессиональной или социальной группы. Но субкультура влияет на социализацию человека постольку и в той мере, постольку и в какой мере группы людей, которые являются ее носителями (ровесники, коллеги и др.), референтны (значимы) для него.

Межличностный механизм социализации функционирует в процессе взаимодействия человека с субъективно значимыми для него лицами. В его основе лежит психологический механизм межличностного перенесения благодаря эмпатии, идентификации и т. п. Значимые лица могут быть членами тех или других организаций и групп, с которыми человек взаимодействует, а если это ровесники, то они могут быть и носителями возрастной субкультуры [39, с. 70].

Но бывают нередко случаи, когда общение со значимыми лицами в группах и организациях может оказать на человека влияние, не идентичное тому, которое оказывает на него сама группа или организация. Поэтому уместно выделять межличностный механизм социализации как специфический.

Социализация человека протекает с помощью всех названных выше механизмов. Однако в разных половозрастных и социально-культурных группах, у конкретных людей соотношения роли механизмов социализации разное, и временами это отличие очень существенно. Так, в условиях села, малого города, поселка существенную роль может играть традиционный механизм. В условиях большого города особенно явно действуют институциональный и стилизованный механизмы. Для людей явноинтровертного типа (т. е., обращенных внутрь себя, с повышенной тревожностью и самокритичностью) важнейшим будет рефлексивный механизм.

Механизмы играют разную роль в тех или других аспектах социализации. Так, если речь идет о сфере досуга, о подражании моде, то ведущим часто является стилизованный механизм, а стиль жизни нередко формируется с помощью традиционного механизма.

С точки зрения А. В. Мудрика, социализация происходит в условиях стихийного взаимодействия человека с окружающей средой, в относительно направляемом обществом и (или) государством процессе влияния на те или иные возрастные, социальные, профессиональные группы людей, а также в процессе относительно целесообразного и социально контролируемого воспитания (семейного, религиозного, социального) и самоизменения человека (Таблица 3).

Таблица 3.

Социализация		
Стихийная	Относительно направляемая	Относительно социально-контролируемая (воспитание)
Самоизменение человека		

Контрольные вопросы к теме:

1. Что такое фактор?
2. Какие группы факторов социализации вам известны?
3. Кого называют агентами социализации?
4. В чем сущность средств социализации?
5. Что такое социальная фасилитация?
6. Каковы принципы всестороннего развития личности в группе?
7. Перечислите основные механизмы социализации.

Основная литература по теме:

1. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.
2. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.
3. Мудрик, А. В. Социально-педагогические проблемы социализации: монография. / А. В. Мудрик. – Москва : МПГУ, 2016. – 256 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.

2. Мустаева, Ф. А. Основы социальной педагогики: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Ф. А. Мустаева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академический проект, 2002. – 416 с.

3. Психология личности. Социализация. Поведение. Общение [Текст] : современ. учеб.-практ. пособие / А. А. Реан – М. : АСТ; СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 407 с.

4. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общ.ред. М. А. Галагузовой. – М. : Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС, 2000. – 264 с.

Тема 3. Сущность, этапы и составляющие процесса социализации

План:

- 3.1 Сущность процесса социализации.
- 3.2 Возрастные этапы социализации.
- 3.3 Составляющие процесса социализации.

Цель изучения темы: сформировать у студентов целостное представление о сущности процесса социализации личности, рассмотреть этапы и составляющие процесса социализации.

Методические рекомендации к изучению темы.

Содержание темы 3 излагается на лекциях. План к теме 3 данного пособия идентичен плану лекционного занятия, посвященного указанной теме.

Самостоятельное освоение тематического материала целесообразно начать с изучения теоретических материалов по теме 3, содержащихся в учебно-методическом пособии. Закрепление темы производится на семинарском занятии, подготовиться к которому поможет поиск студентом ответов на контрольные вопросы к теме, а также выполнение заданий к семинару.

Для более глубокого освоения темы рекомендуется ознакомление с литературой для самостоятельного изучения в конце темы 3. Основная литература к теме представляет собой наиболее признанные работы по изучаемой теме, одновременно являющиеся относительно легкодоступными для ознакомления с помощью научных библиотек и сети Интернет.

При невозможности получить доступ к указанным работам студент может использовать альтернативные

источники, указанные в списке дополнительной литературы к теме 3.

3.1 Сущность процесса социализации

Сущность социализации заключается в соотношении приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества.

Приспособление – это процесс и результат встречной активности субъекта и социальной среды. Приспособление предусматривает согласование требований и ожиданий социальной среды относительно человека с его установками и социальным поведением, согласования самооценки и стремлений человека с его возможностями и с реальностями социальной среды [39, с. 43].

Следовательно, приспособление – это процесс и результат становления индивида социальным существом.

Обособление – процесс автономизации человека в обществе. Результатом этого процесса считается потребность человека иметь собственные взгляды и наличие таковых (ценностная автономия), потребность иметь собственные привязанности (эмоциональная автономия), потребность самостоятельно решать лично его касающиеся вопросы, способность противостоять тем жизненным ситуациям, которые мешают его самоизменению, самоопределению, самореализации, самоутверждению (поведенческая автономия) [39, с. 44].

Следовательно, обособление – это процесс и результат становления человеческой индивидуальности.

Таким образом, в процессе социализации заложен внутренний, до конца не разрешимый, конфликт между мерой приспособления человека к обществу и степенью обособления его в обществе. Эффективная социализация предусматривает определенный баланс приспособления и отделения.

3.2 Возрастные этапы социализации

Социализация – это развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воссоздания культуры, которая происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направленными и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах.

Рассмотрим несколько особенностей возрастных периодов (*Жорж Пиаже*).

1. От рождения до 3 лет. Этот период жизни Пиаже назвал «сенсомоторной стадией». За этот период ребенок из беспомощного существа превращается в маленького человека, который ходит, говорит, любит, не любит, радуется, плачет, выражает свои желания, запоминает звуки. Ребенок развивается в семье, и материнская любовь или нелюбовь, как и другие влияния окружающих взрослых, отражаются на последующем развитии человека.

2. От 3 до 6 лет (дошкольный возраст). Дети учатся говорить, рассказывать, умеют держаться на людях.

3. От 6 до 10 лет (младший школьный возраст). Время вхождения в коллектив, осознание необходимости подчиняться его требованиям. Ребенок может выполнять как отдельные поручения, так и серьезные дела, но усвоив правила, попытается их нарушить. Учитель для ребенка авторитет.

4. От 10 до 13 лет (средний школьный возраст). Для детей в этом возрасте ослабляется авторитет взрослых. Формируется критический взгляд на родителей и их отношения к детям. Отношения между девочками и мальчиками становятся напряженными.

5. От 13 до 16 лет (подростковый возраст). Период между детством и зрелостью. Стремительно изменяется физиология, появляется неловкость движений, эмоциональная неуравновешенность. Подростки

неудовлетворены собой, школой, взрослыми. Это период внутренних переживаний, разочарований.

6. От 16 до 21 года (юношеский возраст) – поиск своего места в жизни, выбор последующего пути.

7. От 21 до 28 лет (молодой возраст). Основная проблема – интимные переживания или одиночество.

8. От 28 до 60 лет (зрелый возраст). Основная проблема – производительность или стагнация. Реализуется потенциал, накопленный на предыдущих стадиях.

9. От 60 лет (старость). Основная проблема – умиротворение или отчаяние из-за осознания неиспользованных возможностей. На этом этапе социализацию индивида определяет подбивание итогов собственной жизни [ссылка по: 39, с. 30].

Существует и такая периодизация возрастного развития личности:

- до 1 года;
- до 3 лет – раннее детство;
- от 3 до 6-7 лет – дошкольное детство;
- от 6-7 до 10 лет – школьное детство;
- от 10 до 15 лет – отрочество;
- от 15 до 17 лет – ранняя юность;
- от 17 до 21 года – юность;
- от 21 до 28 лет – молодость;
- от 28 до 60 лет – зрелость;
- от 60 до 75 лет – преклонный возраст;
- от 75 до 90 лет – старость;
- от 90 лет – долгожители.

Следует также учитывать неравномерность развития человека. Физическое развитие в молодом возрасте происходит более быстрыми темпами, чем старение в позднем возрасте. Нужно иметь в виду и такое явление, как акселерация (то есть ускорение) – физическая,

психическая, социальная (с 1980-х годов акселерация спадает).

Сергей Иосифович Гессен рассматривает процесс социализации как периоды степени развития: а) период медленного существования ребенка; б) период активного познания; в) период завершающего формирования личности, усовершенствования своего собственного «Я».

Гессен определил шесть фаз развития ребенка, которые характеризуют неравномерность его развития: до 5 лет – фаза интенсивного развития; с 5 до 7 лет – фаза «первого застоя»; с 7 до 11 лет – фаза интенсивного развития; с 11 до 14 лет – фаза «второго застоя»; с 14 до 17 лет – фаза интенсивного развития; с 17 до 21 года – фаза гармонизации, или медленного развития.

Существуют разные возрастные периодизации развития личности, и нижеприведенная не является общепризнанной. Она условная (особенно после этапа юности), но достаточно удобная. Этапы социализации можно соотнести с возрастной периодизацией жизни человека. В соответствии с данной периодизацией человек проходит ряд стадий социализации, каждая из которых содержит в себе несколько этапов.

Стадия детства содержит в себе следующие этапы:

- внутриутробное развитие;
- детство (от рождения до 1 года);
- раннее детство (1–3 года);
- детство (3–6 лет);
- позднее детство (6–10 лет).

Стадия подросткового возраста включает:

- младший подростковый возраст (10–12 лет),
- старший подростковый возраст (12–14 лет).

Стадия молодости содержит в себе:

- ранний юношеский возраст (15–17 лет),
- юношеский возраст (18–23 года),

–молодость (23–30 лет).

Стадия зрелости включает в себя:

–раннюю зрелость (30–40 лет),

–позднюю зрелость (40–55 лет),

–пожилой возраст (55–65 лет).

Стадия старости включает:

–старость (65–70 лет),

– долгожительство (свыше 70 лет) [39, с. 58].

Каждый этап и каждая стадия имеют свою специфику содержания и протекания социализации, которая обусловлена особенностями культуры конкретного общества. На каждой стадии, а временами и на каждом возрастном этапе, по-разному складывается взаимодействие человека с теми или другими факторами и агентами социализации, различаются средства и механизмы социализации.

Придерживаясь мнения А. В. Мудрика, будем исходить из того, что человек в процессе социализации проходит следующие этапы: младенчество (от рождения до 1 года), раннее детство (1–3 года), дошкольное детство (3–6 лет), младший школьный возраст (6–10 лет), младший подростковый возраст (10–12 лет), старший подростковый (12–14 лет), ранний юношеский (15–17 лет), юношеский (18–23 года), молодость (23–30 лет), раннюю зрелость (30–40 лет), позднюю зрелость (40–55 лет), пожилой возраст (55–65 лет), старость (65–70 лет), долгожительство (свыше 70 лет) [39, с. 59].

Основные направления социализации соответствуют ключевым сферам жизнедеятельности человека: поведенческой, эмоционально-чувственной, познавательной, бытийной, морально-нравственной, межличностной. Другими словами, в процессе социализации люди обучаются тому, как себя вести, эмоционально реагировать на различные ситуации,

переживать и проявлять различные чувства; каким образом познавать окружающий природный и социальный мир; как организовывать свой быт; каких морально-этических ориентиров придерживаться; как эффективно участвовать в межличностном общении и совместной деятельности. В общем виде развитие личности можно представить как процесс ее вхождения в новую социальную среду и интеграции в ней. Этапы развития личности в относительно стабильной общности называются **фазами развития личности** (*А. В. Петровский*).

А. В. Петровский выделяет три такие фазы.

1. Адаптация – активное усвоение действующих в общности норм и овладение соответствующими формами и средствами общения и деятельности.

2. Индивидуализация – поиск средств и способов для проявления своей индивидуальности, ее фиксации.

3. Интеграция – складывающиеся у индивида новообразования, которые отвечают необходимости и потребности группового развития и собственным потребностям индивида осуществить значимый «вклад» в жизнь группы. Индивид начинает трансформировать групповые взаимодействия [50, с. 59].

Задачи социализации на возрастных этапах.

Условно можно выделить три группы задач, решаемых человеком на каждом возрастном этапе или этапе социализации. К ним относятся:

1. Естественно-культурные задачи – достижение определенного уровня физического и сексуального развития. На каждом возрастном этапе человеку необходимо достичь определенной степени познания телесного канона, свойственного той культуре, в которой он живет; усвоить элементы этикета, символики, кинестического языка (жесты, позы, мимика), связанные с телом и полоролевым поведением; развить и реализовать

физические и сексуальные задатки; вести здоровый образ жизни, адекватный полу и возрасту (гигиена, режим, питание, способы сохранения здоровья, управление своим психофизическим состоянием); перестраивать самоотношение к жизни, стиль жизни в соответствии с половозрастными и индивидуальными возможностями.

Все это имеет некоторые объективные и нормативные различия в тех или иных регионально-культурных условиях (различные темпы полового созревания, эталоны мужественности и женственности в различных этносах, регионах, возрастных и социальных группах и т. д.).

2. *Социально-культурные задачи* – познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые, которые специфичны для каждого возрастного этапа в конкретном социуме в определенный период его истории. Эти задачи объективно определяются обществом в целом, а также этнорегиональными особенностями и ближайшим окружением человека.

Специфические социально-культурные задачи встают перед человеком на каждом возрастном этапе в процессе участия в жизни общества. От человека в соответствии с его возрастными возможностями ждут приобщенности к определенному уровню общественной культуры, владения некоторой суммой знаний, умений, навыков, определенного уровня сформированности ценностей. На каждом возрастном этапе перед человеком стоят задачи, связанные с его участием в семейной жизни, в производственно-экономической деятельности и т. д.

3. *Социально-психологические задачи* – это становление самосознания личности, ее самоопределение в актуальной жизни и на перспективу, самореализация и самоутверждение, которые на каждом возрастном этапе

имеют специфическое содержание и способы их решения [39, с. 24].

Самосознание личности можно рассматривать как достижение ею в каждом возрасте определенной меры самопознания, наличие относительно целостной Я-концепции и определенного уровня самоуважения и меры самопринятия. Так, например, перед подростком стоит задача познания тех компонентов своего Я, которые связаны с осознанием своего сходства с другими людьми и отличия от них.

Самоопределение личности предполагает нахождение ею определенной позиции в различных сферах актуальной жизнедеятельности и выработку планов на различные отрезки будущей жизни. Так, в подростковом возрасте особое значение приобретает поиск позиции среди сверстников своего пола, что дополняется в ранней юности определением своей позиции в отношениях со сверстниками противоположного пола.

Самореализация предполагает удовлетворяющую человека реализацию активности в значимых для него сферах жизнедеятельности и взаимоотношений. При этом необходимо, чтобы успешность этой реализации признавалась и одобрялась значимыми для человека лицами. Они могут быть социально ценными, социально полезными, социально приемлемыми, а также асоциальными и антисоциальными.

Самоутверждение – достижение человеком субъективной удовлетворенности результатом и процессом самореализации. В зависимости от того, насколько полно и адекватно осознаны задачи, выдвигаемые цели могут более или менее соответствовать личностным ресурсам, необходимым для их достижения. Например, подросток, решая задачу естественно-культурного ряда – соответствовать образу мужчины, ставит перед собой цель

значительно увеличить свою мужскую силу, что в принципе вполне реально [39, с. 25].

Решение задач трех названных групп является объективной необходимостью для развития человека. Если какая-нибудь группа задач или существенные задачи какой-либо группы остаются нерешенными на том или ином возрастном этапе, то это делает социализацию человека неполной.

Функции социализации. Как отмечают Г. М. Андреева, Л. В. Мардахаев и А. В. Мудрик, социализация осуществляет основополагающие функции развития индивида и общества:

– нормативно-регулятивная функция, формирующая и регулирующая жизнедеятельность человека в обществе посредством воздействия на него специальных социальных институтов, определяющих образ жизни данного общества во временном контексте;

– личностно-преобразовательная функция, индивидуализирующая человека посредством формирования потребностно-мотивационной сферы, идеалов и установок человека в системе социальных отношений;

– ценностно-ориентационная функция, формирующая систему ценностей определяющих образ жизни человека;

– коммуникативно-информационная, приводящая человека во взаимоотношения с другими людьми, группами людей, системой, насыщающая человека информацией с целью формирования его образа жизни;

– прокреативная функция, порождающая готовность действовать определенным образом;

– творческая функция, в процессе реализации которой рождается стремление творить, отыскивать выход

из нестандартных ситуаций, открывать и преобразовывать мир вокруг себя;

– компенсаторная функция, восполняющая дефицит необходимых физических, психических и интеллектуальных свойств и качеств человека [5; 33; 39].

3.3 Составляющие процесса социализации

Процесс социализации человека условно можно представить как совокупность четырех составляющих:

1. Стихийная социализация в процессе стихийного взаимодействия человека с обществом и стихийным влиянием на него разных, обычно разнонаправленных, обстоятельств жизни.

2. Относительно направляемая социализация в процессе и результате влияния со стороны государства на обстоятельства жизни тех или других категорий граждан.

3. Относительно социально контролируемая социализация в процессе планомерного создания обществом и государством условий для воспитания человека.

4. Более или менее сознательное самоизменение человека.

Стихийная социализация происходит в течение всей жизни человека в процессе его стихийного взаимодействия с обществом.

Конкретный человек взаимодействует не с обществом в целом, а с разными его сегментами. В качестве таких сегментов могут выступать: семья, родственники, соседское окружение, группы одногодков, поселенческие сообщества (односельчане, жители одного микрорайона в городе), земляки в ситуации отрыва от постоянной среды пребывания (в армии, в местах лишения свободы), одноклассники, профессиональные группы, объединения по интересам и политическим взглядам,

группы временного пребывания (в больнице, в местах проведения отдыха), ситуативные сообщества (в поезде, в театре, на стадионе, в бассейне).

Такое взаимодействие имеет неорганизованный, нередко спонтанный характер. Оно регулируется набором ценностей, норм, обычаев, неформальных санкций и других средств. Причем даже когда речь идет о взаимодействии в пределах определенных организаций, стихийная социализация у них одинаково происходит вместе с относительно социально контролируемой социализацией.

Стихийная социализация протекает как в избранном взаимодействии человека с теми или другими сегментами общества, так и в случае обязательного взаимодействия с какими-либо сегментами (например, в школе, в армии, в фирме), а также в ситуации принудительного взаимодействия с некоторыми сегментами (например, в тюрьме).

Относительно направляемая социализация человека происходит в процессе и в результате его взаимодействия с государством и государственными органами и организациями, которые в совокупности осуществляют управление обществом.

Термин «относительно направляемая социализация» определяет деятельность государства, направленную на реализацию им своих функций, которая объективно влияет или может влиять на жизненный путь граждан.

Относительно направляемая социализация происходит в пределах государства и в пределах его составляющих административных единиц – регионов, областей, муниципальных образований (городов, городских и сельских административных районов).

На каждом из этих уровней (государственном, региональном и муниципальном) органы законодательной

и исполнительной власти в пределах своей компетенции решают разного рода задачи, что так или иначе сказывается или может отразиться на социализации жителей страны, области, города.

Так, например, на государственном уровне принимается решение о повышении цен на определенные товары или услуги. Это решение на первый взгляд не имеет никакого отношения к процессу социализации граждан. Однако высокие цены фактически лишают целые группы населения возможности приобрести отмеченные товары или воспользоваться отмеченными услугами. Следовательно, люди становятся лишенными свободы выбора видов занятий, сценариев рекреационного поведения, а в целом определенных возможностей для развития, самоопределения, самореализации, самосовершенствования.

Относительно социально контролируемая социализация – воспитание, которое можно определить как относительно осмысленное и целенаправленное возвращение человека в соответствии со спецификой целей организаций и групп, в которых оно осуществляется.

Воспитание человека осуществляется в процессе ее взаимодействия в нескольких сегментах общества:

- семейное воспитание (в семье);
- религиозное воспитание (в религиозных организациях);
- социальное воспитание (в специально созданных для этого многочисленных, разнопрофильных организациях – детские сады, школы, колледжи, внешкольные учреждения, вузы);
- десоциальное или контрсоциальное воспитание (в криминальных и тоталитарных политических и квазирелигиозных сообществах);

– коррекционное воспитание (адаптация инвалидов к условиям проживания, перевоспитание правонарушителей).

Воспитание отличается от стихийной и относительно направляемой социализации, как минимум, двумя основными характеристиками [39, с. 63].

Во-первых, тем, что в его основе лежит социальное деяние. Немецкий ученый Макс Вебер, который ввел это понятие, определял его как деяние, направленное на решение проблем; как деяние, специально ориентированное на соответствующее поведение партнеров; как деяние, которое предусматривает субъективное осмысление возможных вариантов поведения людей, с которыми человек входит во взаимодействие.

Во-вторых, стихийная социализация – процесс непрерывный, поскольку человек постоянно взаимодействует с социумом. Воспитание – процесс дискретный (прерывный), потому что, будучи планомерным, оно осуществляется в определенных организациях, то есть ограничено определенным местом и временем. Вместе с тем заметим, что на ранних стадиях существования любого общества воспитание и социализация синкретические (сплошные, нерасчленяющие) [39, с. 54].

Результаты и позитивная эффективность воспитания в условиях социального обновления общества определяются не столько тем, как оно обеспечивает усвоение и воспроизводства человеком культурных ценностей и социального опыта, сколько готовностью и подготовленностью членов общества к сознательной активности и самостоятельной творческой деятельности, позволяющей им ставить и решать задачи, не имеющие аналогов в опыте прошлых поколений. Важнейший

результат воспитания – готовность и способность человека к самоизменению (самостроительству, самовоспитанию).

Самоизменение человека. Человек не остается пассивным в процессе социализации (и стихийной, и относительно направленной, и относительно социально контролируемой). Он проявляет определенную активность, почувствовав или осознав необходимость или желание изменить что-либо в себе. То есть в процессе социализации человек так или иначе самоизменяется.

Самоизменение – это процесс и результат более или менее осознанных, планомерных и успешных усилий человека, направленных на то, чтобы стать другим (реже – полностью, как правило – частично).

Усилия могут быть нацелены на изменение: своей внешности; физических качеств и личностных качеств; интеллектуальной, волевой, социальной сфер (знаний, умений, ценностей, установок и др.); поведенческих сценариев; способа и стиля жизни; отношения к себе (самооценка, самоуважение, самопринятие), отношения к миру (мировосприятия), отношений с миром (способов самореализации и самоутверждения).

Практика педагогического взаимодействия и концептуальный анализ позволяют сформулировать ряд *принципов* всестороннего развития личности в группе.

1. Принцип активности. Следование этому принципу означает не только предоставление ребенку возможности быть всесторонне развитой, гармоничной личностью, но и возложение на него ответственности за реализацию этой возможности. Всестороннее развитие личности – активный процесс самостоятельного, творческого конструирования собственной личности, ее самовоспитания и самосовершенствования. Реализация педагогом принципа активности в этом контексте предполагает не пассивное усвоение ребенком той или

иной моральной нормы на функционально-ролевом уровне, а активное овладение этой нормой. В процессе этого усвоения данная норма входит во внутренний план психики ребенка (интериоризируется).

2. Принцип деятельности. В соответствии с этим принципом развитие личности следует понимать не только как создание комплексной многоплановой деятельности, но и как организацию совместной деятельности ребенка со взрослым и сверстником.

Чтобы совместная деятельность ребенка отвечала задачам всестороннего развития личности, она должна быть:

а) подлинно совместной деятельностью, в которой воплощены отношения ответственной зависимости;

б) социально значимой, интересной для детей;

в) динамичной, осуществляющей изменение социальной роли ребенка в процессе взаимодействия и функционирования;

г) эмоционально насыщенной коллективными переживаниями, дающими возможность для действенного сострадания неудачам и искренней радости успехам других людей.

3. Принцип коллективности. Уровень развития личности во многом зависит от уровня развития межличностных отношений группы, в которую она включена. Наиболее благоприятные условия для формирования общечеловеческих ценностных ориентаций личности создает группа высокого уровня развития – коллектив.

4. Принцип личностного подхода. Согласно этому принципу, следует учитывать индивидуально-психологические особенности (памяти, внимания, типа темперамента, развитости тех или иных способностей и т. п.) – учет индивидуальных особенностей необходимо

сочетать также и с представленностью человека в коллективе и отражения коллектива в его личности [62, с. 31].

Наиболее оптимальное развитие личности протекает в условиях психологической совместимости.

Совместимость – это способность членов группы согласовывать свои действия и оптимизировать взаимоотношения в различных областях и видах совместной деятельности.

Психологи традиционно выделяют несколько уровней совместимости:

1) *психофизиологический* – совместимость темпераментов, согласованность сенсомоторных действий;

2) *психологический* – совместимость характеров, стереотипов поведения;

3) *социально-психологический* – согласованность функционально-ролевых ожиданий (члены группы должны представлять: *что, как, с кем и в какой последовательности* должен делать каждый участник группы для достижения групповых задач);

4) *социологический* – включает ценностно-ориентационное единство, т. е. сходство структуры и содержания ценностей и смыслов участников группы.

Контрольные вопросы к теме:

1. В чем заключается сущность социализации?
2. Что такое приспособление?
3. Каков результат процесса автономизации человека в обществе?
4. Что предусматривает эффективная социализация?
5. Перечислите возрастные этапы социализации.
6. Чем обусловлены возрастные этапы социализации?
7. Каковы составляющие процесса социализации?

8. Чем отличается воспитание от стихийной и относительно направляемой социализации?

Основная литература по теме:

1. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.

2. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

3. Мудрик, А. В. Социально-педагогические проблемы социализации: монография. / А. В. Мудрик. – Москва : МПГУ, 2016. – 256 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.

2. Мустаева, Ф. А. Основы социальной педагогики: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Ф. А. Мустаева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академический проект, 2002. – 416 с.

3. Психология личности. Социализация. Поведение. Общение [Текст] : современ. учеб.-практ. пособие / А. А. Реан – М. : АСТ; СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 407 с.

4. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общ.ред. М. А. Галагузовой. –М. : Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС, 2000. – 264 с.

Тема 4. Мегафакторы социализации

План:

4.1 Космос (Вселенная) как мегафактор социализации.

4.2 Планета, мир как мегафакторы социализации.

4.3 Интернет как мегафактор социализации.

Цель изучения темы: показать, каким образом Космос (Вселенная) влияет на жизнь человека; конкретизировать представления студентов о глобализации условий социализации; раскрыть пользу и опасность для пользователей ресурсами Интернета.

Методические рекомендации к изучению темы.

Содержание темы 4 излагается на лекциях. План к теме 4 данного пособия идентичен плану лекционного занятия, посвященного указанной теме.

Самостоятельное освоение тематического материала целесообразно начать с изучения теоретических материалов по теме 4, содержащихся в учебно-методическом пособии. Закрепление темы производится на семинарском занятии, подготовиться к которому поможет поиск студентом ответов на контрольные вопросы к теме, а также выполнение заданий к семинару.

Для более глубокого освоения темы рекомендуется ознакомление с литературой для самостоятельного изучения в конце темы 4. Основная литература к теме представляет собой наиболее признанные работы по изучаемой теме, одновременно являющиеся относительно легкодоступными для ознакомления с помощью научных библиотек и сети Интернет.

При невозможности получить доступ к указанным работам студент может использовать альтернативные

источники, указанные в списке дополнительной литературы к теме 4.

4.1 Космос (Вселенная) как мегафактор социализации

Космос (Вселенная) и проблема его влияния на жизнь людей на планете Земля привлекали внимание уже мыслителей древних времен. И хотя до сих пор большая часть представителей естественных наук скептически относится к идее о зависимости человеческой жизни от космических влияний, на протяжении истории постоянно возникали различные учения и теории, авторы и последователи которых усматривали в космосе источник мощного влияния на жизнь человеческого сообщества и отдельного человека.

Психиатр В. Бехтерев в начале XX столетия высказал мнение о том, что *«...отношения в социальной среде не замыкаются в круг одной лишь окружающей природы нашей земли, но имеют значительно большую широкую пространственность, простирающуюся в глубь вселенной с ее неиссякаемым количеством притекающей к нам мировой энергии»*[ссылка по: 39, с. 79].

Другой ученый начала XX века биофизик А. Чижевский начал специальное исследование, в котором проследил связь общественных движений и судеб отдельных исторических деятелей с периодами солнечной активности. Это позволило ему сделать вывод о том, что эпохи концентраций исторических событий совпадают с эпохами максимумов солнечной активности, а периоды относительного общественного спокойствия в обществе землян совпадают с эпохами минимальной активности солнца.

Из таблиц совпадений, составленных исследователем, приведем лишь несколько примеров

совпадения солнечной и человеческой активности: 1492 г. – открытие Америки, 1648 г. – революция в Англии, 1789 г. – революция во Франции, 1870 г.– Парижская коммуна, 1905 и 1917 гг. – революции в России. Если продолжить этот ряд, то 1929 г. – год катастрофического «великого перелома» у нас и жесточайшего экономического кризиса на Западе, 1941 г. – начало самой кровавой войны в истории России, 1953 г. – смерть самого выдающегося революционного деятеля и политика XX века, 1989 г. – Первый съезд народных депутатов СССР, положивший начало судьбоносным для нашего народа событиям, 2001 г. – трагедия в Нью-Йорке и многое другое.

Аналогичную идею сформулировал в 1922 году био- и геофизик академик П. Лазарев, с 1918 года много лет руководивший исследованиями Курской магнитной аномалии: «Изучение явлений общественных в связи с явлениями геофизическими и космическими должно пролить некоторый свет на общий закон, управляющий массовыми действиями людей, и дать возможность научного обоснования изучения законов человеческого общества»[ссылка по: 39, с.80].

Один из самых оригинальных педагогов начала XX в. К. Вентцель ввел термин «космическое воспитание». Он писал:

«Мы говорим о социальном воспитании, о воспитании человека как члена общества; в педагогике даже возникло целое течение, «социальная педагогика». Но человек не только часть определенного социального целого, которое будет называться семьей, народом, классом, человечеством, она также часть того целого, что мы называем вселенной, или космосом, который мы тоже могли бы рассматривать как своего рода универсальное общество, включая в себя всех существ, находящихся на разных ступенях развития. То, что человек представляет

собой часть космоса, факт, с которым так или иначе надо считаться, и если мы говорим о воспитании человека как члена человеческого общества более или менее крупных размеров, то есть также совершенно правомерно говорить о воспитании человека как члена космоса, как гражданина вселенной...должно иметь место и космическое воспитание и... рядом с социальной педагогикой существует и космическая педагогика, в которой проблема воспитания трактуется по своей, совсем особой точки зрения, что намечает для воспитания свои совершенно особые цели и требует особых приемов и методов для их достижения» [ссылка по: 39, с.81–82].

Исследование ближнего космоса, развернувшиеся во второй половине XX столетия, экспедиции, планируемые вглубь Вселенной, постепенно накапливают новый массив знаний о космосе, о Земле как его части, об их взаимосвязи. Представляется вполне вероятным, что по мере познания непознанного и потому предполагаемого невозможным окажутся объяснения неизвестных и непонятных нам сегодня причин и закономерностей социальных процессов и явлений в мире и в отдельных странах, что позволит содержательно охарактеризовать Космос как мегафактор социализации жителей Земли. Не стоит также исключать вероятность того, что полученные знания обнаружат какие-то зависимости характера и жизненного пути людей от каких-то космических сил и обстоятельств, в перспективе может стать одной из основ индивидуального подхода в воспитании человека.

4.2 Планета, мир как мегафакторы социализации

Планета – понятие астрономическое, обозначающее небесное тело, по форме близкое к шару, которое получает свет и тепло от Солнца и вращается вокруг него по эллиптической орбите. На одной из больших планет –

Земле – в процессе исторического развития образовались различные формы социальной жизни людей, ее населяющих.

В ходе исторического развития различные условия, складывавшиеся в различных частях планеты, определяли некоторые существенные особенности их жителей. Естественно, что до недавнего времени влияние зависело в основном от природно-климатических условий, приспособление к которым привело, в частности, к различиям в цвете кожи различных народов.

Мир – понятие в данном случае социолого-политологическое, обозначающее совокупное человеческое сообщество, которое существует на нашей планете.

Планета и мир органично взаимосвязаны и взаимозависимы. Мир возник и развивался в природно-климатических условиях, отличающих планету Земля от других планет.

В ходе очень длительной эволюции на планете Земля возникли условия, породившие жизнь, а затем и первичные формы человеческого сообщества. Развиваясь тысячи лет, человечество превратилось в некое планетарное с сообщество, которое и можно назвать миром.

Глобализация условий социализации

В процессе своего развития мир влиял на состояние планеты, стало наиболее очевидным в XX веке, породив так называемые глобальные планетарно-мировые процессы и проблемы.

Глобальные проблемы – проблемы, возникающие в результате мощного развития производительных сил и достижения таких масштабов общественного производства, когда появляется угроза нарушения баланса между обществом и природой. Это проблемы, от решения которых зависит существование и прогресс человечества, а

их решение возможно только при рациональном сочетании национальных усилий с деятельностью эффективной системы международного сотрудничества. Глобальные проблемы имеют общечеловеческий характер, планетарные масштабы проявления, отличаются комплексностью, динамизмом, остротой.

Наиболее существенными глобальными проблемами сегодня принято считать:

- загрязнение окружающей среды;
- бедность (800 млн. жителей Земли находятся в состоянии абсолютной нищеты, то есть живут на менее чем 1 доллар в день, включая 150 млн. граждан бывшего СССР);
- безработица (только официально зарегистрированных безработных или частично занятых более 190 млн., это 20% активного населения Земли);
- преступность;
- глобальные конфликты в мировом сообществе.

В последние десятилетия XX века в развитии мирового сообщества появились новые тенденции, которые несомненно повлияли на социализацию людей в начале XXI века.

Меняется расовая структура населения Земли в связи с абсолютным и относительным увеличением количества представителей черной и желтой рас и, соответственно, относительным сокращением белой. К 2050 г., например, в США белых будет меньше, чем афроамериканцев, ибероамериканцев и американцев азиатского происхождения.

В то же время прогнозируется окончания «демографического взрыва» в развивающихся странах, ведь уже сегодня зафиксированы изменения в социальных установках и реальном поведении их жителей в сфере деторождения. Многие молодые жительницы

развивающихся стран не желают быть матерями многодетных семей, как их мамы и бабушки.

В 2020 году население мира в возрасте 65 лет и старше насчитывало 728 миллионов человек, что в 2,2 раза больше, чем в 1990 году (328 миллионов человек). К 2030 году численность населения 65 лет и старше превысит 997 миллионов человек по среднему варианту прогноза ООН пересмотра 2019 года, а к 2050 году достигнет 1549 миллионов человек [39, с. 88]. Если суммировать эти данные, то окажется, что население Земли в трудоспособном возрасте значительно уменьшается, что наносит мощный удар по экономике в глобальном масштабе, а также отразится на условиях социализации в развивающихся странах, уравновесив возможно их улучшения в связи с окончанием демографического взрыва.

Рост городов – тенденция известная. Однако в наше время урбанизируются уже не богатые, а достаточно бедные страны. Известные трущобные поселки, типичные для мегаполисов Латинской Америки теперь появляются в Азии и в Африке. В мире в целом городское население в ближайшие десятилетия обгонит сельское.

Следствием этих процессов и проблем стало то, что сегодня судьба каждого человека достаточно существенно связана и зависит от общего состояния дел на нашей планете.

Дифференциация условий социализации

Социализация человека сегодня осуществляется под влиянием, как названных выше условий, так и других мировых, планетарных процессов – экологических, демографических, экономических, военно-политических.

Можно констатировать существенную дифференциацию условий социализации в разных частях планеты, в богатых и бедных странах. Об этом

свидетельствуют следующие данные. Разрыв в доходах самых богатых стран (20% населения Земли) и самых бедных стран (20% населения Земли) постоянно увеличивается: если в 1820 соотношения их доходов было 3: 1, то уже к концу XIX столетия в 1870 г. оно стало 11: 1. В XX веке разрыв стал непреодолимым, составив в 1960 соотношение 30: 1, а в 1997г. 74: 1 (то есть увеличился почти в полтора раза всего лишь за неполные 40 лет).

В глобальном мире, созданном информационной революцией, реальной силой стали не природные ресурсы и традиционные факторы производства в виде основных фондов и земли, а знания, информационные технологии, продукция из огромного культурно-информационной составляющей. В целом современный мир распался на несколько зон, разделенных их временной близостью к будущему.

Развитые страны – *футурозоны* – те, что формируют образ Будущего, определяют ценность информации и технологические способы ее создания и распространения, претендующих на роль образца для всего мира, образца «правильного» и «умного» устройства общественной жизни. Прежде всего, это Северная Америка, Западная Европа, Япония. Они как бы «высасывают» богатства всего мира, меняя их на «виртуальную ценность» знания [39, с. 91].

Зона копиистов, в которую входят страны и регионы, копируют знания, созданные в футурозонах, что технологически воплощают эти знания в материальные продукты. «Не копиисты» создают технологии, основанные на передовом знании, но они легко их воспринимают и передают, выступая тем самым «рабочими руками» и торговыми представителями футурозон. Япония, Южная Корея, другие «восточные драконы», в Европе – Испания и Италия, в Азии – Турция

после Второй мировой войны продемонстрировали готовность воспринять и приспособить к своим нуждам западные ценности и систему управления. Часть этих стран, прежде всего – Япония, выросли настолько, что сами стали образцом Будущего для других стран и частью футуросоны в глобальном мире.

Зона источников сырьевых ресурсов. В таких странах сконцентрированы сырьевые ресурсы, которые используются в современной глобальной экономике. Еще в 1970-е годы казалось, что именно сырьевые доноры будут определять контуры будущего мира и будущий экономический строй планеты в силу тотального дефицита этих самых сырьевых ресурсов. Но 1980-е годы, а особенно 1990-е показали, что позволяя продуктивно использовать ту или иную сырье, технология в конечном итоге определяет, что вообще должно считаться естественными ресурсами в мире. Поэтому, за небольшим исключением, стоимость природных ресурсов в современном обществе уже более десятилетия не растет или растет темпами, намного меньшими, чем цены знаний и технологий. Зона источников сырьевых ресурсов в своем экономическом, технологическом, а в результате, и культурно-политическом развитии зависима от образующей технологии и образа конечного продукта футуросоны.

Зоны отчуждения, которые представляют собой или изоляционистские сообщества, пытаются сформировать собственную систему ценностей и целей, отличную от системы ценностей и целей глобального общества, или деморализованы и «отсталые» сообщества, не способны создать что-нибудь. Эти сообщества не представляют ценности для современного мира и поэтому вынуждены замыкаться внутри собственных границ, существенно не влияя на мировые экономические, политические и

культурные процессы. К этим зонам можно отнести многие страны Азии, Африки, Латинской Америки.

Неравномерность развития стран, входящих в названные выше зоны, определяет объективные условия социализации их жителей. Эти условия оказываются весьма различными, так как в зависимости от того, к какой зоне можно отнести ту или иную страну, находится не только величина валового национального продукта (то есть ее богатства), но и его распределение между сферами производства, потребления и накопления. Когда же речь идет об условиях социализации жителей страны, то наиболее явно на них влияет то, какая часть национального богатства тратится на образование, здравоохранение, социальное обеспечение, спорт и т. п.

Существует понятие «золотой миллиард». Это население благополучных стран. И это население практически не увеличивается. Ранее «золотой миллиард» окружало два миллиарда других жителей Земли. Затем их стало три, четыре, пять миллиардов. И сейчас на одного жителя развитых стран приходится пять жителей бедных стран и развивающихся стран с большим трудом. А если иметь в виду только подрастающее поколение до 20 лет, то уже семь.

В целом, по некоторым прогнозам, разрыв между развивающимися и развитыми странами имеет тенденцию к увеличению.

Примеры глобального влияния на социализацию

В последнее столетие влияние планетарно-мировых глобальных процессов на жизнь жителей Земли, особенно в более развитых странах, стало довольно значительным и разноплановым. Можно привести примеры как опосредованного, так и прямого воздействия.

Опосредованное влияние глобальных процессов и проблем на социализацию проявляется в различных

аспектах. Так, хозяйственная деятельность ведет к загрязнению окружающей среды, отражается на условиях жизни (и, следовательно, социализации) всего населения земного шара (естественно, в одних его частях больше, в других – меньше). Глобальные экономические и политические процессы определяют условия жизни людей в той или иной стране.

Развитие средств массовой коммуникации (СМК) привело к тому, что мир как планетарное сообщество может прямо влиять на процесс социализации, потому что СМК позволяют человеку «не сходя с места видеть, как живут люди в любой точке земного шара (если, конечно, у него есть доступ к СМК)» [39, с. 600]. Тем самым раздвинулись границы действительности, доступной для познания. Конечно, в результате этого появились изменения в восприятии человеком жизни, существенное обогащение ее потенциальных возможностей, расширение социокультурных представлений. Планы, устремления, мечты детей, подростков, юношей и девушек в модернизированных обществах могут формироваться, ориентируясь не только на нормы, ценности, стили жизни, характерные для их непосредственного окружения, но и на те образцы, которые манят к себе, даже оставаясь недоступными.

Следует также отметить такое специфическое явление, как увеличение доли голливудской кинопродукции в мировом кинопрокате. В 1996 году американское кино занимало около 70% кинорынка Европы, 83% – Латинской Америки, 50% – Японии, примерно до 70% кинорынка России.

Конечно, потребление американской кинопродукции влияет не только на проведение досуга зрителями, но и в той или иной степени формирует их представление, внутренний мир, дает им образцы поведенческих

сценариев, то есть происходит некоторая глобализация отдельных сторон жизни или его восприятие, или отношения к нему больших групп населения Земли.

Дифференциация условий социализации весьма значительно отражается на том, в какой степени население тех или иных стран привлечено к такому важному человеческому изобретению, как Интернет. В 1998 г. В развитых странах, в которых живет всего 15% населения Земли, проживало 88% пользователей этой всемирной «паутины» (только в США и Канаде – более 50%). А в Южной Азии (20% мирового населения) – менее одного процента. Учитывая роль Интернета в социализации современного человека, можно считать, что эффективность социализации выше в развитых странах, а жители бедных стран и развивающихся стран, социализируются в заведомо дефицитных информационных условиях [40, с. 93].

Пример *прямого влияния глобальных проблем на социализацию* – осознание человечеством в пятидесятые годы XX столетия как глобальной проблемы атомной угрозы жизни на Земле. Это осознание сыграло большую роль в том, что значительная часть подростков, юношей и девушек в развитых странах стала ориентироваться не на жизненные перспективы, а исключительно на сиюминутные потребности, желания, стремления, на ценность жизни «здесь и теперь» (сама по себе такая ориентация естественная; беспокоить она должна в том случае, если не дополняется ориентацией на перспективу). Аналогичное влияние оказали и экологические проблемы на поколения 80–90-х годов XX столетия.

В семидесятые годы XX в. появилось (а точнее возродилось) новое довольно страшное явление – *терроризм*, который к концу XX в. получил международный характер. Он стал одним из глобальных

факторов социализации, породив страх и порой отчаяние у одних жителей охваченных террором стран; определив жизненный путь других – преимущественно молодых людей, – для которых терроризм стал образом жизни (пусть, как правило, недолгой) и повлияв на ценностные представления и поведенческие установки третьих.

Терроризм – лишь одно из проявлений роста преступности в мире и ее глобализации. Ежегодно в мире регистрируется до 500 млн. преступлений, реальная преступность минимум вдвое выше, а во многих странах, в том числе и в России, – в четыре раза и в пять раз. При всех существенных различиях в уровне преступности в разных странах определяющей тенденцией в мире является ее абсолютный и относительный рост в соотношении с численностью населения. Есть серьезные основания полагать, что за последнюю четверть века преступность в мире в расчете на население выросло примерно в 5 раз (самая низкая преступность – в странах с тоталитарными режимами – фашистскими, религиозно-фундаменталистскими и т. п., которые борются с преступностью ее же методами). Основные субъекты преступлений – мужчины, особенно молодые. Вместе с тем давно нарастает процесс феминизации преступности [40, с. 95].

В ситуации тотальной бедности в одних странах и существенного разрыва в уровне жизни различных слоев населения – в других, глобализация преступности (не только ее количественный рост, но и унификация характеристик – рост организованности, вооруженности, защищенности от правоохранительных структур, интернационализации и транснационализации) ведет к вовлечению в ее ряды все большего количества людей разного пола, возраста, уровня достатка и образованности.

Глобализация как феномен конца XX в. породила противоположный ей феномен – движение антиглобалистов, объединившее в своих рядах довольно разношерстные группы (от кришнаитов до оголтелых праворадикалов и леворадикалов). Количественный рост этого движения позволяет считать, что это еще один пример влияния глобальных процессов на социализацию жителей разных стран (в первую очередь молодежи).

В целом влияние глобальных процессов на социализацию изучено явно недостаточно, но их возрастающая роль вряд ли может вызывать сомнения.

4.3 Интернет как мегафактор социализации

Интернет (Internet) – глобальная (всемирная) телекоммуникационная сеть, которая объединяет множество компьютерных сетей, предоставляет возможность всем пользователям компьютерами искать и получать различную информацию, обмениваться сообщениями по электронной почте, общаться, делать покупки, использовать развлекательные ресурсы, получать интерактивные финансовые (банковские операции, игра на бирже) и другие услуги.

Работы над созданием Интернета начались в конце 60-х годов XX столетия по инициативе (или под патронажем) Агентства перспективных исследований Министерства обороны США.

В наше время информация в Интернете представлена в двух основных видах. **Открытая для свободного поиска информация**, которая, как правило, регулярно или периодически обновляется, находится на серверах www (на этих серверах можно работать и с графическими изображениями). Другой вид – серверы ГРГ, которые представляют собой **архивы информации из тех или иных отраслей**, разделов, проблем, работа с ними требует

предварительного перевода информации с сервера на персональный компьютер (большая часть этой информации платная).

Интернет – это большая библиотека, где можно найти тексты на любую тему. При этом Интернет предоставляет пользователю возможность самому решить для себя, какая информация ему полезна, а какая – нет. Отсутствие внешних ограничений на получение информации (Интернет, кроме Китая, пока не контролируется правительством или кем-либо) – вероятно, одна из самых привлекательных свойств Интернета.

Интернет – не только источник информации, но и средство и место общения между пользователями. Здесь можно найти электронные дискуссионные клубы на огромное количество тем (таких клубов несколько тысяч), можно открыть новый клуб для обсуждения еще не затронутых проблем или как альтернативную площадку обсуждения проблем, по поводу которых дискутируют в уже существующих клубах.

Все больше распространение получает использование Интернета как средства и места образования пользователей (как основной, так и дополнительной), подготовки кадров и повышения их квалификации.

Однако бесконтрольность доступа к ресурсам Интернета таит в себе и серьезные потенциальные опасности для человека. В глобальной сети содержится большое количество ресурсов порнографического содержания, демонстрируются и пропагандируются различные формы насилия, популяризируют различные методы манипуляции сознанием, насаждают мистицизм, расизм и др.

В пространстве Интернета присутствует определенная криминальная составляющая, которая включает в себе разноплановые ресурсы: с одной стороны

– сайты террористических организаций и групп и различных экстремистских и радикальных движений, с другой стороны – казино, игровые автоматы, букмекерские конторы, тотализаторы, которые в большинстве своем связаны с организованной преступностью. Возможность свободного доступа к распространяемым на электронных носителях информационных и других продуктах и ресурсов, создает условия для опосредованного взаимодействия пользователя Интернета с миром и для его существования в виртуальном пространстве Сети. Интернет порождает особое культурное пространство для своих пользователей.

Количество пользователей Интернетом растет стремительными темпами. Поэтому любые данные об их количестве устаревают раньше, чем становятся широко доступными. Так, если в 1995 году аудитория Интернета составляла всего 16 млн человек во всем мире, в 2004 году насчитывалось более 300 млн. пользователей, в 2010 году – 2 млрд человек, то в 2021 году количество пользователей Интернета достигло **4,72 млрд** человек, что составляет более **60%** всего мирового населения. Однако их распределение по странам мира очень неравномерно. Большая часть пользователей сосредоточена в Китае (746 млн.), В Индии – 699 млн., в США – 245 млн. пользователей. В наименьшей степени Интернет охватывает Африку (около 50 млн. пользователей) и Ближний Восток (90 млн.) [39, с. 98].

Достаточно интересные данные о том, кто является пользователем Интернета. Исследователи делят их на несколько категорий: случайные посетители; постоянные пользователи определенных ресурсов; «Работники Интернета»; те, кого можно назвать «жителями Интернета». Средний возраст пользователя Сети составляет 35 лет. Пользователи Сети отличаются высоким

уровнем образования. Наиболее велика категория пользователей, занятых в сфере образования, за ней следует категория пользователей, деятельность которых связана с компьютерами, далее – профессионалы в различных областях.

Ряд специальных исследований позволил выявить доминирующую мотивацию пользования Интернетом. На первом месте стоит *познавательный мотив* (его назвали 64% респондентов), что позволяет удовлетворить потребность в поиске и получении информации различной направленности. Далее указывается *деловой мотив* – 52% респондентов обращаются к услугам Интернета для установления контактов и взаимодействия с партнерами, для организации работы учреждений, фирм.

Кроме того, Интернет предоставляет пользователям возможность реализовать свою потребность в общении с другими людьми, найти свое место в группе, обрести чувство принадлежности к ней. Эту потребность реализует 51% респондентов и, таким образом, *мотив аффилиации* занимает третье место в мотивации пользователей Интернета.

Следующим по значимости называется *мотив самореализации* (47%): поиск способов развития своих возможностей, способов общения, формирования интересов средствами Интернета [39, с. 99]. Говоря о влиянии Интернета на социализацию людей, можно отметить, что он распространяется не только на непосредственных и регулярных пользователей Сети, но косвенным образом и на людей с их ближайшего окружения, которые сами не пользуются услугами Интернета.

Интернет играет существенную роль в социализации пользователей. Однако она может быть двойной – и положительной, и отрицательной. Положительный

характер роли Интернета в социализации человека связан с колоссальными и нарастающими ресурсами Сети, которые способны обеспечить большую степень свободы пользователя, и имеют огромный потенциал его развития, духовно-ценностной ориентации и самореализации.

В то же время Интернет обладает и отрицательным потенциалом: помимо упомянутых выше ресурсов Сеть несет в себе такую негативное свойство, как способность вызывать у пользователей привыкание, стойкую Интернет-зависимость. Сам термин «зависимость от Интернета» выглядит противоречивым, если подходить к нему со строгими медико-психологическими критериями: эта зависимость не упоминается в официальных перечнях заболеваний. Не вполне ясны и критерии, отличающие этот феномен от других человеческих увлечений (коллекционирование, страсть к покупкам, просмотр телепередач, гипертрофированная забота о собственном здоровье и др.), не менее сильно выраженных, однако обычно не признанных патологическими видами зависимости. В самом широком смысле к проявлениям зависимости от Интернета относят не только зависимость от социальных применений Сети, то есть опосредованного общения, но и приверженность к азартным играм в Интернете, электронным покупкам и аукционам и т. п.

По сравнению с другими видами зависимостей (например, от алкоголя и наркотиков) Интернет-зависимость в меньшей степени вредит здоровью человека, не разрушает его мозг и казалась бы достаточно безопасной, если бы не явное снижение трудоспособности, эффективности функционирования в реальном социуме. Как и наркотик, общение в Интернете может создавать иллюзию благополучия, кажущуюся возможность решения реальных проблем, однако в действительности этих проблем не решает.

Контрольные вопросы к теме:

1. Как связана солнечная активность с событиями на земле?
2. К чему привели изменения природно-климатических условий?
3. Что такое футурозоны?
4. На что влияют объективные условия социализации жителей страны?
5. Какие планетарные процессы оказывают влияние на процесс социализации?
6. Каковы глобальные проблемы человечества?
7. Каковы положительные и отрицательные стороны интернета?
8. Какую роль играет Интернет в социализации пользователей?

Основная литература по теме:

1. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.
2. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб.зав. / А. В. Мудрик – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.
3. Мудрик, А. В. Социально-педагогические проблемы социализации: монография. / А. В. Мудрик. – Москва : МПГУ, 2016. – 256 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.
2. Мустаева, Ф. А. Основы социальной педагогики: учебник для студентов высших педагогических учебных

заведений / Ф. А. Мустаева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академический проект, 2002. – 416 с.

3. Психология личности. Социализация. Поведение. Общение [Текст] : современ. учеб.-практ. пособие / А. А. Реан – М. : АСТ; СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 407 с.

4. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общ.ред. М. А. Галагузовой. – М. : Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС, 2000. – 264 с.

Тема 5. Макрофакторы социализации

План:

- 5.1 Страна как макрофактор социализации.
- 5.2 Этнос как макрофактор социализации.
- 5.3 Общество как макрофактор социализации.
- 5.4 Государство как макрофактор социализации.

Цель изучения темы: помочь студентам понять макрофакторы социализации, а именно: страна, этнос, общество, государство; способствовать формированию определенного типа жизнедеятельности народа.

Методические рекомендации к изучению темы.

Содержание темы 5 излагается на лекциях. План к теме 5 данного пособия идентичен плану лекционного занятия, посвященного указанной теме.

Самостоятельное освоение тематического материала целесообразно начать с изучения теоретических материалов по теме 5, содержащихся в учебно-методическом пособии. Закрепление темы производится на семинарском занятии, подготовиться к которому поможет поиск студентом ответов на контрольные вопросы к теме, а также выполнение заданий к семинару.

Для более глубокого освоения темы рекомендуется ознакомление с литературой для самостоятельного изучения в конце темы 5. Основная литература к теме представляет собой наиболее признанные работы по изучаемой теме, одновременно являющиеся относительно легкодоступными для ознакомления с помощью научных библиотек и сети Интернет.

При невозможности получить доступ к указанным работам студент может использовать альтернативные

источники, указанные в списке дополнительной литературы к теме 5.

5.1 Страна как макрофактор социализации

Страна – феномен географически-культурный. Это территория, выделяемая по географическому положению, природным условиям, имеющая определенные природные или исторически сложившиеся условные границы.

Страна обладает государственным суверенитетом (полным или ограниченным), но может находиться под властью другой страны (т. е. быть колонией или подопечной территорией). На территории одной страны могут существовать несколько государств (вспомним разделенные Германию и Вьетнам, а сегодня – Китай и Корея).

Географическое положение важно для страны, оно определяет не только климат и ее природу, но и то, с какими странами она имеет общую границу и, следовательно, достаточно тесно связана и экономически, и культурно, и политически. От географического положения зависит наличие или отсутствие выхода к морям и океанам, то есть благоприятность возможностей развития связей страны с другими частями планеты и многое другое.

Природно-климатические условия тех или иных стран разные и оказывают прямое или косвенное влияние на жизнедеятельность их жителей. Географические и климатические условия заставляют жителей страны из поколения в поколение преодолевать существующие трудности или облегчают труд, а также хозяйственное развитие страны.

Географические условия и климат страны влияют на рождаемость и плотность населения. Так, два острова имеют практически одинаковую площадь – Куба и

Исландия. Но географическое положение и климат во многом обусловили то, что население Кубы в двадцать раз больше, чем в Исландии. И это несмотря на то, что уровень жизни исландцев гораздо выше по сравнению с кубинцами.

Географические условия в первую очередь определяют историческое развитие страны, но нельзя говорить однозначно о зависимости между географической средой и социально-экономическими процессами, культурным развитием страны, а тем более социализацией человека.

Геоклиматические условия влияют на состояние здоровья жителей страны, распространенность ряда болезней, даже анатомические особенности людей, ее населяющих.

Географическое положение страны могло своеобразно сказаться на формировании привязанности к своей земле. Так, среди народов Балтии наибольшей мобильностью отличаются литовцы – литовских общин в других странах намного больше, чем эстонских и латышских. Возможно, что повышенная мобильность литовцев связана с географическим фактором. Исторически они принадлежат к континентальным народам, а латыши и тем более эстонцы – к приморским. Море как естественная преграда ограничивает миграцию. С другой стороны, море – источник жизнеобеспечивающего промысла также удерживает приморские народы от миграции. Эти обстоятельства, а также необходимость научиться выживать на своих малопродуктивных, болотистых землях выработали психологические механизмы глубокой привязанности к своей территории и соответствующее национальное мировосприятие.

Климат исторически определял и зачастую определяет и теперь ритм жизни народа. В жарких странах много спят. Особенно днем, после обеда, когда жизнь почти полностью замирает. Дело в том, что после полудня опасна не столько жара, сколько высокий уровень солнечной радиации. От этого снижается работоспособность и становится трудно передвигаться. Поэтому послеобеденный сон прочно закрепился в образе жизни народов стран Средиземноморья, Ближнего Востока, Индии, Латинской Америки и др.

Климат и природные условия напрямую влияют на то, что человек ест, во что одевается, в каком помещении живет, как работает и сколько отдыхает. А все это, в свою очередь, формирует поведение, обычаи, культурные традиции, из чего и состоит во многом образ жизни того или иного этноса, в условиях которого происходит стихийная социализация человека.

Достаточно явно проявляется влияние геоклиматических условий на некоторые свойства национального характера жителей страны, которые формируются в процессе социализации. Исследователи предполагают, что люди в зависимости от климата того места, где они живут, более или менее воинственные, более или менее умеренные, склонны к послушанию или непослушанию, к наукам или искусствам. Это суждение относится и к поведению людей в современном мире.

Природно-географические условия страны необходимо иметь в виду, определяя аспекты относительно социально контролируемой социализации – социального воспитания. Очевидно, что архитектура и техническое оснащение зданий для воспитательных организаций должны соответствовать жаркому или холодному климату страны. Климат необходимо учитывать, определяя режим функционирования

воспитательных организаций в течение года и в течение дня, а также режим занятий, отдыха, прогулок, питание (да и само питание должно соответствовать климату и традициям). Естественно, что требования к одежде и гигиене воспитанников также должны быть учтены.

Подчеркнем еще раз, что природно-географические условия – это всего лишь своеобразные «рамки» процесса социализации. Не играя в нем самостоятельной роли, они в совокупности с другими факторами определяют некоторые его специфические особенности. То, как объективные условия страны влияют на социализацию человека, во многом определяется тем, как их используют и учитывают в своей жизни сложившиеся в стране этносы, общество и государство.

5.2 Этнос как макрофактор социализации

Этнос – это исторически сложившаяся общность людей, обладающих общим менталитетом, стабильными особенностями культуры, а также осознанием своего единства и отличия от других подобных образований [39, с. 107].

Многочисленные исследования показывают, что каждый этнос имеет специфические черты, которые сформировались на протяжении веков под влиянием природно-климатических, исторических, экономических, социальных, религиозных и других обстоятельств. Однако необходимо помнить, что под этническими особенностями имеется в виду система качеств не отдельного индивида, а многочисленной группы – этноса.

Современные люди несут в себе генетически закрепленные биологические различия, полученные «в наследство» от своих предков. Это поистине уникальные системы адаптации человека к природным условиям. Например, у монголоидов есть эпикантус – особая

складкакожи, закрывающая слезный бугорок. Он возник у народов, живших на открытых, степных, пустынных и полупустынных пространствах, где много пылевых частиц и песка, переносимых ветром. Это плато Северного Китая, внутренней Монголии, Центральной Азии, где и появилась монголоидная раса.

В связи с этим, этнические особенности как фактор социализации человека на протяжении его жизненного пути, с одной стороны нельзя игнорировать, а с другой стороны – не надо и абсолютизировать.

Особенности психики и поведения, связанные с этнической принадлежностью людей, складываются из двух составляющих: **биологической и социально-культурной.**

Биологическая составляющая в психологии отдельных людей и целых народов складывалась под влиянием ряда обстоятельств. На протяжении тысячелетий все этносы формировались на своей этнической территории. Веками представители конкретного этноса адаптировались к определенному климату, ландшафту, создавали специфический тип хозяйствования, свой ритм жизни, свою картину мира, свои сценарии полоролевого и социокультурного поведения и т. д. Все эти особенности сохранялись в рамках этноса в том числе благодаря тому, что его представители женились внутри этнической группы. Даже в современных урбанизированных этносах до 80% браков заключается между «соплеменниками».

Ситуация такова, что и сегодня можно говорить о роли биологической составляющей этнической принадлежности, с которой связаны, в частности, этнические особенности приветственного развития человека, под которыми с определенной долей условности можно понимать, с одной стороны, биологические различия, влияющие на социализацию представителей тех

или иных этносов, а с другой – особенности пищи, способов вскармливания детей, условия и возможности для физического развития представителей того или иного этноса и т. д. Наиболее явные различия наблюдаются между культурами, сложившимися на разных континентах, хотя есть и собственно межэтнические, но менее явно выраженные.

В странах с холодным климатом детей обычно держат в колыбели запеленатым как днем, так и ночью (хотя у эскимосов его могут носить в мешке за спиной). В теплом климате детей носят в платке или на перевязи, часто на спине человека, который о нем заботится, ночью ребенок спит с матерью, одевают его легко или вообще не одевают.

Можно говорить и об устойчивых региональных и этнических различиях в частоте телесных контактов ребенка с матерью, с кем ребенок спит, как его кормят и т. п. То, как это влияет на развитие ребенка, видно на следующем примере. В Уганде, где мать постоянно носит ребенка на себе и дает ему грудь по первому требованию, бросается в глаза быстрое физическое развитие ребенка в первые месяцы жизни. Однако к 18-му месяцу (после того, как отняли от груди и от матери) ребенок начинает отставать в развитии по европейским нормам, что, видимо, связано с особенностями пищи.

Тесная связь физического развития с пищей видна на примере Японии. Когда в результате стремительного экономического развития и определенной американизации образа жизни японцы существенно изменили рацион питания (за счет животных белков), значительно изменился их соматическое развитие: показатели роста и веса у младшего поколения стали значительно превышать те же показатели старшего поколения.

В то же время сохранение в рационе питания японцев большой доли морепродуктов можно считать одной из причин того, что у них наибольшая продолжительность жизни. Аналогичная ситуация с большой долей морепродуктов в рационе у норвежцев, которые также занимают одно из первых мест по продолжительности жизни.

В ситуации, когда в развитых странах резко уменьшилась необходимость в физических усилиях человека (на смену пришли машины и механизмы), большую роль в физическом развитии людей играет спорт. В тех странах, где он стал неотъемлемым элементом образа жизни, отмечается лучшее физическое развитие людей. Конечно, в этих странах срабатывают оба условия – и хорошее питание, и спортивные занятия, а также третье обстоятельство – хорошее медицинское обслуживание.

Таким образом, вполне очевидна связь физического развития человека, обусловленного в том числе и составом употребляемой пищи, и способами вскармливания ребенка, с его личностным и социальным развитием, то есть с социализацией в целом.

В реальной жизни большую роль играет социально-культурная составляющая психологии и поведения людей. Причем опыт усыновления детей других рас, с другой культурой доказывает, что социально-культурная составляющая может «пересилить» биологическую. Фундаментом *социально-культурной составляющей* психологии и поведения людей можно считать исторически сложившийся менталитет этноса.

Менталитет – это глубинный духовный склад, совокупность коллективных представлений на неосознанном уровне, присущий этносу как большой группе людей, которая сформировалась в определенных

природно-климатических и историко-культурных условиях [39, с. 108].

Менталитет этноса определяет свойственные его представителям способы видеть и воспринимать окружающий мир и на когнитивном, и на аффективном, и на прагматическом уровне. Менталитет в связи с этим проявляется и в свойственных представителям этноса способах действовать в окружающем мире.

Исследования показали, что у народов Севера, которые сформировались и живут в специфических природно-климатических условиях, отмечается специфическая традиция восприятия звука, своеобразный этнический звукоидеал, что влияет на особенности эмоциональных проявлений у представителей северных этносов и на поведенческом уровне. Образно говоря, то, что для европейца шепот, для эскимоса – удар грома.

Еще один пример: финны стали употреблять в пищу грибы лишь во второй половине XIX в. Исследователи объясняют это следующим образом: в течение нескольких столетий финны, живя в суровых климатических условиях, считали, что человек добывает все необходимое для жизни тяжелым трудом в борьбе с природой. Грибы же можно было собирать легко и просто, а раз так, то финский менталитет не рассматривал их как нечто пригодное для жизни человека.

Большую роль в формировании менталитета этноса играет *религия*. Так, каждая ветвь христианства имеет свой набор приоритетов и ценностей. Для протестантизма главными ценностями являются труд, аскетизм, честность, самоограничения. Поэтому немцы, эстонцы, шведы обычно бывают очень хорошими работниками, исправными налогоплательщиками. У православных и католиков труд занимает далеко не первое место.

Считается, что для них гораздо важнее духовное, нравственное самосовершенствование, покаяние.

Большое влияние на менталитет этноса оказывает и история его побед и поражений, навязанные жизнью традиции и многое другое.

Таким образом, менталитет этноса складывается в процессе его исторического развития под влиянием различных обстоятельств. И важную роль здесь играют *природно-климатические условия, религия*. Менталитет этноса во многом определяет отношение его представителей к труду и специфические традиции, связанные с трудовой деятельностью; представление об удобствах быта и домашнего уюта; идеалы красивого и некрасивого; каноны семейного счастья и взаимоотношений членов семьи; нормы полоролевого поведения, в частности, понятие о приличиях в проявлении чувств и эмоций; понимание доброты, вежливости, сдержанности и т. д.

5.3 Общество как макрофактор социализации

Общество – понятие в основном политолого-социологическое. Оно характеризует совокупность сложившихся в стране социальных отношений между людьми, структуру которых составляет семья, этнические, конфессиональные, возрастные, профессиональные, социальные и другие номинальные и реальные группы, а также государство.

В каждом обществе складываются специфические условия социализации человека на каждом возрастном этапе. Они зависят от особенностей истории и культуры конкретного общества, гендерной (полоролевой), возрастной и социальной структур общества, от уровня его экономического и культурного развития, от социально-психологического климата и т. д.

Гендерная структура общества и социализация.

Современная наука различает биологический репродуктивный пол (статус индивида как самца или самки) и социальный пол как совокупность социокультурных и поведенческих характеристик и ролей, определяет личностный, социальный и правовой статус мужчины и женщины в определенном обществе.

Социальный пол называют **гендером** (от лат. gender – род) и все соответствующие свойства и отношения, за исключением анатомо-физиологических, называют не половыми, а гендерными (гендерные роли, гендерное разделение труда, гендерные стереотипы и т. д.). Однако слова «гендер» и «пол» (или «секс»), «гендерные роли» и «половые роли», «гендерная ориентация» и «сексуальная ориентация» часто употребляют как синонимы[40,с.110].

На процесс социализации человека влияют и собственно половая (биологическая), и полоролевая структуры общества (вторая гораздо существеннее, чем первая).

В целом в мире соотношение мужчин и женщин практически равное (женщин в мире лишь на 1% меньше, чем мужчин). Равенство достигается за счет большего количества мужчин в младших возрастных группах, потому что, хотя мальчиков обычно рождается больше, чем девочек, у мужчин выше смертность и меньше продолжительность жизни. В некоторых странах – дефицит женщин, в других – мужчин (и таких много). Неравномерно соотношение мужчин и женщин в разных возрастных группах.

Количественное соотношение женщин и мужчин влияет на жизненный сценарий членов общества и на их социализацию в ряде аспектов, наиболее явные из которых – невозможность создать семью для достаточно большого количества представителей производительных возрастов, а

также социально вынужденное замещение женщинами традиционно мужских профессиональных ролей (в тяжелых видах труда).

Гендерная структура общества характеризуется рядом показателей, отражающих некоторые качественные характеристики соотношения роли мужчин и женщин в жизни общества. В первую очередь нужно говорить о социальном статусе мужчин в обществе. Он разный: матриархат – в некоторых архаичных обществах, патриархат – в ряде стран Азии и Африки, декларируемый биархат – в европейских странах.

Важным показателем можно считать уровень образования мужчин и женщин. В среднем по всему миру мужчина проводит в школе 5,8 лет, женщина – 4,3 года. Но в некоторых обществах эти различия другие.

Важна и работа вне дома – в мире это 57% мужчин и 33% женщин. Но и здесь есть существенные различия между конкретными обществами[39, с. 113].

Гендерная структура общества влияет на социализацию человека, в первую очередь определяя характер усваиваемых им гендерных (полоролевых) ожиданий, представлений о статусном положении того или другого пола, стереотипов полоролевого поведения, которые формируются у него.

В связи с этим надо сказать о том, что гендерная роль – это определенная модель поведения, включая некоторый набор видов деятельности, социальный статус, манеры держаться, критерии маскулинности и феминности и соответствующий набор психических свойств, на основе которых данная культура дифференцирует мужчин и женщин и которую она предъявляет им как некий норматив.

Возрастная структура общества и социализация.

Возрастная стратификация присуща любому обществу. Во всех языках понятие «младший», «старший», «ребенок», «юноша», «девушка», «старый» указывают не только на возраст человека, но и на ее положение в статусной структуре общества, обозначая некоторое неравенство прав и обязанностей, предполагая определенный набор ожиданий и норм поведения. Возрастная стратификация имеет определенные исторические особенности с точки зрения статуса того или иного возраста.

Наиболее последовательное значение возрастной структуры общества в социализации (и в стихийной, и в отношении социально контролируемой) подрастающих поколений показано в концепции М. Мид. Она выделила **три типа обществ** в зависимости от темпов их развития и меры модернизованности-традиционности.

В **обществах постфигуративного типа** (доиндустриальных, а также в архаических и в крайне идеологически закрытых) люди, старшие по возрасту, служат моделью поведения для молодых, а традиции предков хранятся и передаются от поколения к поколению.

В **обществах кофигуративного типа** (индустриальных и таких, которые модернизируются) моделью для людей оказывается поведение их современников. И дети, и взрослые учатся преимущественно у сверстников, то есть в межпоколенной трансмиссии культуры центр тяжести переносится из прошлого в настоящее.

В **обществах префигуративного типа** не только младшие учатся у старших, не только поведение сверстников становится моделью для людей, но и старшие учатся у младших. Этот тип характерен для современных развитых стран, так как в наши дни прошлый опыт не

только недостаточен, но и порой может быть вреден, мешая поискам смелых подходов к решению проблем, которых не возникало ранее [10, с. 13].

Кроме того, в самом обществе могут присутствовать в различных соотношениях все три выделенные М. Мидтипы межпоколенных отношений, но значимость каждого из них в жизни общества и в процессе социализации человека различна, в зависимости от уровня и характера развития общества, возрастных, групповых и индивидуальных особенностей людей.

Социальная структура общества и социализация.

Социальная структура общества – более или менее устойчивый набор и соотношение социальных и профессиональных слоев и групп, имеющих специфические интересы и мотивации экономического и социального поведения.

Для социальной дифференциации современного общества характерно образование многочисленных и часто нестабильных по составу профессиональных групп и социальных слоев. Это стало следствием ряда тенденций, характерных для социально-экономического развития общества в последние два десятилетия.

Во-первых, в связи с существенными изменениями в социально-экономической сфере произошли значительные изменения в составе профессий. Часть профессий просто исчезла (как в промышленности, так и в сфере управления). Многие профессиональные группы изменились количественно: например, стало меньше инженеров, но резко возросло количество юристов и экономистов. И наконец, появились новые профессии – менеджеры различных отраслей, дилеры, брокеры и др. (Причем эти профессиональные группы довольно многочисленны). Изменение номенклатуры профессий и количества занятых в них людей продолжается.

Во-вторых, следствием экономических изменений стало имущественное расслоение общества. С одной стороны – это массовое обнищание (пауперизация) больших групп населения. К бедным относятся не только традиционно низкооплачиваемые категории работающих (неквалифицированные рабочие государственных предприятий, фермеры), одинокие пенсионеры, безработные, бомжи и др., но и многочисленные работники сферы образования, культуры, здравоохранения, которые ранее бедными, как правило, не считались.

Другим проявлением имущественного расслоения стало образование крайне немногочисленного слоя богатых и так называемых сверхбогатых.

В-третьих, как обычно в периоды нестабильного развития общества, резко возросла степень его криминализации, что проявляется как в росте преступности, так и в распространении уголовного сознания в обществе в целом.

Важнейшей проблемой в этом контексте исследователи считают, что часть населения, которая остается законопослушной, сталкивается с сокращением возможностей реализации своих интересов легальными средствами. Правомерные цели все чаще требуют нелегальных способов их достижения из-за неэффективности официальных инструментов социального контроля (законодательства, правоохранительных механизмов и органов), а также их криминализации.

В-четвертых, значительное влияние на состояние общества имеет процесс *люмпенизации*, который захватил практически все социальные слои. Люмпен сегодня – это не традиционный «отброс общества». Современный российский люмпен отличается не имущественным положением, а определенной системой ценностей.

Суть ее в отчуждении от труда (труд воспринимается исключительно как «добыча» средств или повинность) и от собственности (она воспринимается как средство сиюминутного удовлетворения потребностей и прихотей, а не как ценность для потомков).

И, наконец, *в-пятых*, наблюдается тенденция формирования так называемого среднего класса. В традиционном понимании для представителей среднего класса характерны: ценность труда как сферы самореализации; отношение к собственности как к ценности, требует сохранения и увеличения трудом; устоявшийся образ жизни «позитивной законопослушного человека»; ценность семьи и образования. Все это – источники самоуважения и основа личностного самопринятия тех, кого принято относить к среднему классу.

В зависимости от имущественного положения, участия в управлении имуществом и во властных структурах различного уровня население России условно можно распределить на такие слои (страты):

– *верхний*, включающий в себя политические и экономические «элиты» (высшие чиновники гражданских и силовых ведомств; крупные предприниматели сферы финансов, торговли, топливно-энергетического комплекса; верхушка криминалитета);

– *верхний средний* – собственники и высшие менеджеры крупных предприятий;

– *средний* – средние предприниматели, менеджеры, администраторы социальной сферы, среднее звено аппарата управления, среднее звено работников силовых ведомств и частных предприятий, средний слой криминалитета;

– *базовый* – массовая интеллигенция, работники массовых профессий в сфере экономики, военнослужащие,

высококвалифицированные работники частного сектора, массовый криминалитет;

– *низший* – неквалифицированные работники государственных предприятий, крестьяне, пенсионеры;

– *социальное дно* – бомжи, неустроенные беженцы, одинокие пенсионеры, реальные безработные [39, с. 146].

Экономика и социализация

Уровень экономического развития общества влияет на социализацию его членов постольку, поскольку определяет уровень жизни той или иной смертной казни, конкретной семьи.

Уровень жизни – понятие, которое характеризует степень удовлетворения материальных и культурных потребностей людей, что выражается в количестве и качестве потребляемых человеком благ и услуг, начиная с еды, жилья, одежды, предметов длительного пользования, средств передвижения, вплоть до самых сложных, возвышенных потребностей, связанных с удовлетворением духовных, эстетических и других подобных запросов. На стихийную социализацию и самоизменение человека экономическое развитие влияет не только определяя уровень жизни различных профессиональных и социальных групп и слоев, а также конкретных людей, но и благодаря тому, что его вектор (экономический рост или ухудшение экономического положения) влияет на их ожидания, настроения и поведение.

В аспекте социализации особенно значимо то, как возникла структурная бедность, характерная для значительной части населения. Это – социальная проблема, не связанная с личными качествами и трудовыми усилиями человека. В обществе появились устойчивые группы бедных семей, в которых практически нет шансов вырваться из состояния бедности. Еще более значимо в аспекте социализации то, что больше всего от

бедности страдают дети в возрасте от 7 до 15 лет. Естественно, что это негативно, а чаще всего пагубно сказывается на всех аспектах их развития и во многом определяет качество человеческого капитала и социально-психологический климат в обществе сегодня.

Уровень экономического развития во многом определяет актуальные и перспективные стремления как конкретных членов общества, так и целых групп населения, стимулируя или активное стремление улучшить свое положение, или фрустрацию, и как следствие – антисоциальное поведение (агрессию, вандализм, саморазрушение, алкоголизм, наркоманию).

На воспитание как относительно социально контролируемую социализацию экономическая ситуация в обществе влияет постольку, поскольку определяет востребованность определенного количества людей тех или иных профессий и качественный уровень их подготовки. Главное же заключается в том, что уровень экономического развития общества определяет возможности планомерного создания благоприятных условий социализации для всех поколений в целом или только для некоторых социальных слоев.

Чем более экономически развито общество, тем более благоприятные возможности для развития человека в процессе социализации.

5.4 Государство как макрофактор социализации

Государство – понятие политико-юридическое. Государство – это звено политической системы общества, имеющее властные функции. Оно представляет собой совокупность взаимосвязанных учреждений и организаций (правительственный аппарат, административные и финансовые органы, суд и др.), осуществляющих управление обществом.

Государство и стихийная социализация.

Государство можно рассматривать как фактор стихийной социализации постольку, поскольку политика, экономическая и социальная практика, характерные для него, создают определенные условия жизни для его граждан, их развития и самореализации. Дети, подростки, юноши, девушки, взрослые, более или менее успешно функционируя в этих условиях, вольно или невольно усваивают нормы и ценности, которые декларируются государством, и в еще большей степени реализованные в социальной практике. Как известно, они полностью никогда не совпадают, а в определенные периоды истории могут быть противоположными.

Все это определенным образом может влиять и на самоизменение человека в процессе социализации.

Государство и относительно социально направленная социализация

Государство осуществляет относительно социально направленную социализацию своих граждан, принадлежащих к тем или иным половозрастным, социально-профессиональным, национально-культурным группам. Относительно социально направленная социализация тех или иных групп населения объективно осуществляется государством в процессе решения задач, необходимых для реализации им своих функций.

Так, осуществляя функцию обороны и защиты безопасности своих граждан, государство разрабатывает военную доктрину. Согласно ей вооруженные силы формируются или как добровольно-контрактные, либо на основе всеобщей воинской обязанности или соединяя оба эти принципа. В зависимости от этого определенные возрастные группы мужчин (а в ряде государств и женщин) или обязаны определенное время служить в армии, или имеют возможность добровольно выбирать

этот вид деятельности на установленный контрактом период жизни.

В сфере социально-экономической политики государство определяет минимальные и максимальные возрастные рамки трудовой деятельности граждан. Оно принимает законы, регламентирующие использование трудовых ресурсов в тех или иных сферах промышленности и сельского хозяйства, минимально необходимые условия труда и уровень оплаты и т. п.

В сфере национально-культурной политики государство создает правовые, организационные, материальные условия для равноправного участия всего населения во всех сферах жизни или вводит определенные ограничения или привилегии для отдельных групп. Например, в ряде государств целые группы профессий могут быть доступны только тем, кто в совершенстве владеет государственным языком.

Кроме того, государство определяет возраст: начало обязательного обучения (и его продолжительность), совершеннолетия, вступления в брак, выхода на пенсию и т. д.

Государство и относительно социально контролируемая социализация.

Государство осуществляет более или менее эффективную относительно социально контролируемую социализацию своих граждан, создавая для этого как организации, имеющие свои функции воспитания определенных возрастных групп, так и условия, которые заставляют организации, в чьи непосредственные функции это не входит, в той или иной степени заниматься воспитанием.

Наиболее последовательно государство влияет на социализацию подрастающих поколений через создание специальной системы воспитательных организаций.

Для эффективной реализации относительно социально контролируемой социализации своих граждан государство производит определенную политику в сфере воспитания и формирует государственную систему воспитания.

Государственная политика в сфере воспитания – это определение задач воспитания и стратегии их решения, разработка законодательства и выделение ресурсов, поддержка воспитательных инициатив, которые в совокупности должны создать необходимые и достаточно благоприятные условия для развития и духовно-ценностной ориентации граждан в соответствии с положительными интересами человека и запросами общества[39, с. 150].

Государственная система воспитания – совокупность организаций, деятельность которых направлена на реализацию воспитательных задач, поставленных государством. Она включает в себя три уровня – общегосударственный, региональный и муниципальный.

Государственная система воспитания включает в себя большой спектр различных воспитательных организаций:

- учебно-воспитательные учреждения различного типа (детсады, общеобразовательные и профильные школы, лицеи, гимназии, колледжи, курсы и т. д.);

- учреждения для детей, одаренных в тех или иных сферах познания и видах деятельности;

- организации, занимающиеся социально-культурными и другими видами оздоровления микросреды; индивидуальной и групповой опекой детей, подростков, юношества, взрослых;

- учреждения для детей, подростков, юношей и девушек с существенно ослабленным здоровьем;

– учреждения для детей, подростков, юношей и девушек, взрослых с психосоматическими и / или социальными отклонениями, дефектами;

– организации, занимающиеся перевоспитанием и реабилитацией.

Со временем увеличивается разнообразие воспитательных организаций в связи с усложнением и социально-экономических и культурных потребностей общества, меняются их роли и значения в системе воспитания.

Контрольные вопросы к теме:

1. Как влияют на социализацию человека природно-климатические условия страны?
2. Дайте определение понятию «этнос»
3. В чем особенности менталитета нации?
4. Что такое гендер?
5. Что такое гендерная социализация?
6. В чем сущность гендерной структуры общества?
7. Какую социализацию осуществляет государство?
8. Что включает в себя государственная система воспитания?

Основная литература по теме:

1. Белинская, Е. П., Стефаненко, Т. Г. Этническая социализация подростков / Е. П. Белинская, Т. Г. Стефаненко. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 243 с.

2. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.

3. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.

4. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

5. Мудрик, А. В. Социально-педагогические проблемы социализации: монография. / А. В. Мудрик. – Москва : МПГУ, 2016. – 256 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Кемеров, В. Е., Керимов, Т. Х. Хрестоматия по социальной философии / В. Е. Кемеров, Т. Х. Керимов – М. : ВЛАДОС, 2001. – 367 с.

2. Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания. Учебное пособие / А. В. Мудрик – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.

3. Мустаева, Ф. А. Основы социальной педагогики: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Ф. А. Мустаева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академический проект, 2002. – 416 с.

4. Психология личности. Социализация. Поведение. Общение: современ. учеб.-практ. пособие / А. А. Реан – М. : АСТ; СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 407 с.

5. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общ.ред. М. А. Галагузовой. – М. : Гуманит. Изд. центр. ВЛАДОС, 2000. – 264 с.

Тема 6. Мезофакторы социализации

План:

- 6.1 Регион как мезофактор социализации.
- 6.2 Тип поселения как мезофактор социализации.
- 6.3 Субкультура как мезофактор социализации.

Цель изучения темы: показать, каково соотношение между географическими регионами и стихийной социализацией, а также от чего зависит социально направленная социализация административных регионов.

Методические рекомендации к изучению темы.

Содержание темы 6 излагается на лекциях. План к теме 6 данного пособия идентичен плану лекционного занятия, посвященного указанной теме.

Самостоятельное освоение тематического материала целесообразно начать с изучения теоретических материалов по теме 6, содержащихся в учебно-методическом пособии. Закрепление темы производится на семинарском занятии, подготовиться к которому поможет поиск студентом ответов на контрольные вопросы к теме, а также выполнение заданий к семинару.

Для более глубокого освоения темы рекомендуется ознакомление с литературой для самостоятельного изучения в конце темы 6. Основная литература к теме представляет собой наиболее признанные работы по изучаемой теме, одновременно являющиеся относительно легкодоступными для ознакомления с помощью научных библиотек и сети Интернет.

При невозможности получить доступ к указанным работам студент может использовать альтернативные источники, указанные в списке дополнительной литературы к теме 6.

6.1 Регион как мезофактор социализации

Регион – это часть страны, которая представляет собой относительно целостную социально-экономическую систему, которая имеет общее историческое прошлое, культурное и социальное своеобразие, а также некоторую общность экономической, политической и духовной жизни. Условно можно выделить регионы двух видов – географические и административные.

Каждая страна и объективно, географически, и субъективно, в сознании ее жителей, представляет собой совокупность территорий, различающихся между собой, – географических регионов.

Регионы отличаются друг от друга не только географическим положением, но и природно-климатическими условиями, характером экономики, демографическими особенностями населения, культурными традициями и рядом других характеристик.

Регион – это географическое пространство, в котором происходит стихийная социализация человека, формирование, сохранение и трансляция норм образа жизни, сохранение и развитие (или наоборот) культурных богатств и т. д. [39, с. 169].

Понятие «регион» имеет и более узкое толкование. Этим термином принято обозначать административные единицы, образующие государство.

Географические регионы и стихийная социализация

Влияние региональных условий на стихийную социализацию имеет различный характер и определяется рядом особенностей региона.

Географическое положение региона и обусловленная этим тесная взаимосвязь или степень его обособленности от других частей страны может сказаться на формировании

большого или меньшего культурного и социально-политического изоляционизма у его жителей.

Природно-климатические особенности региона во многом определяют степень его урбанизированности, характер экономики, количество и степень стабильности населения, то есть косвенно влияют на многие стороны социализации жителей. Но климат осуществляет и непосредственное влияние на человека, на его здоровье, работоспособность, психическое состояние, продолжительность жизни. Причем это влияние может быть неоднозначным. Так, суровые условия Сибири, с одной стороны, могут способствовать раннему закаливанию организма, а с другой – более быстрому его «изнашиванию», особенно если человек переехал в Сибирь уже взрослым.

Социально-экономические особенности региона – это типы и характер производства на его территории, перспективы развития региона, профессиональный состав жителей и их уровень жизни, экономические связи с другими регионами.

Социально-демографические особенности региона – это национальный состав населения, его половозрастная структура, типы семей, миграционные процессы. Все эти характеристики играют очень важную роль в социализации всех жителей и особенно подрастающих поколений [39, с. 173–175].

Регионы различаются по этническому составу населения. В одних значительно преобладает один этнос, в других относительно равномерно сочетаются два-три преобладающих этноса. Региональные различия проявляются в присущих населению обычаях и традициях, народных праздниках и играх, фольклоре, архитектуре и интерьере жилья. Нередко специфична речь жителей – от использования отдельных слов и выражений и

незначительных нюансов в выговоре до существенно отличающегося от основного языка диалекта и преобладания национальных языков в повседневном общении в сельских районах [39, с. 176]. Все это накладывает свой отпечаток на социализацию человека в каждом регионе.

Административные регионы и относительно направляемая социализация

Относительно направляемая социализация различных возрастных и социальных категорий населения осуществляется в масштабах административных регионов (республик, областей, краев, округов, районов).

Возможности административных регионов влиять на относительно направляемую и относительно социально контролируемую социализацию зависят как от устремлений властных структур, так и в еще большей степени от уровня социально-экономического развития республики, области, края. По этому показателю регионы очень отличаются друг от друга.

Влияние на относительно социально направляемую социализацию в масштабах административного региона зависит от того, насколько законодательная и исполнительная ветви власти, учитывая объективные условия, целенаправленно решают, как минимум, несколько задач в рамках проводимой ими социально-экономической политики.

Во-первых, осуществляют анализ актуального состояния дел в регионе, а также долгосрочной и среднесрочной социокультурной и хозяйственно-экономической перспектив региона, основных видов существующей и перспективной производственной деятельности, инвестиционных проектов; оценку динамики рынка труда и сферы потребления услуг

различного характера (то есть изучают запрос на кадры и уровень их квалификации).

Во-вторых, анализируют и имеют относительно адекватное представление о состоянии отраслей и секторов жизнедеятельности региона, более или менее непосредственно влияют на социализацию: образования, охраны здоровья, правоохранительных органов, социальной защиты, культуры, науки и др. На основании чего разрабатывают программы их развития во взаимодействии друг с другом в аспекте влияния на социализацию.

В-третьих, проводят диагностику систем управления в регионе и осуществляют меры по их совершенствованию, в том числе и с целью влияния на социализацию.

Административные регионы и относительно социально контролируемая социализация – воспитание

Влияние административного региона на относительно социально контролируемую социализацию (воспитание) осуществляется в русле той политики, которую проводит в этой сфере региональная власть.

Региональная политика в сфере воспитания включает в себя, с одной стороны, адаптацию в соответствии с принципом культуросообразности к условиям региона государственной политики в этой сфере. С другой стороны, она предусматривает разработку нормативных документов, выделение ресурсов, привлечение различных государственных и общественных организаций, поддержку воспитательных инициатив. Все это, в совокупности, должно создать необходимые и благоприятные условия для развития и духовно-ценностной ориентации жителей региона и в первую очередь подрастающих поколений в соответствии к интересам человека и запросов регионального сообщества.

Эта политика может стать реалистичной и более или менее эффективной, если органы управления, как минимум, решают ряд задач:

- знают ситуацию социализации в регионе, положительные реалии и тенденции, опасности для развития различных возрастных и социально-культурных слоев населения, а также намерены использовать в той или иной степени положительные потенции, нивелировать, корректировать, компенсировать негативные потенции объективных условий социализации в регионе;

- инвентаризируют и картографируют актуальные и потенциальные воспитательные ресурсы региона, соответствующие инфраструктуре, при этом анализируют и оценивают, чего в них явно не хватает;

- разрабатывают комплексные межведомственные программы и ведомственные подпрограммы, определяя в них региональные задачи и цели, мероприятия по созданию и совершенствованию условий реализации государственных и региональных воспитательных задач и целей;

- реализуя государственную и региональную политику в сфере воспитания, особое внимание обращают на использование принципа культуросообразности воспитания в определении его стратегии и тактики, а главное – вносят в содержание, формы, методы воспитания положительные элементы исторически сложившихся традиций и культуры региона;

- ищут способы стимулирования заинтересованности в работе с подрастающим поколением и другими группами населения различных организаций и социально-профессиональных групп жителей региона и способы мобилизации их ресурсов;

- разрабатывают меры по обеспечению безопасности и гарантии благополучия подрастающих поколений

региона в целом и отдельных категорий детей, подростков, юношей и девушек в частности;

– предусматривают мероприятия по подготовке и переподготовке кадров для воспитательных организаций всех типов; способы привлечения к воспитательной работе волонтеров [39, с. 182–183].

Более или менее успешное решение названных выше задач, а также их осознание и формулирование во многом зависят от уровня социально-культурного развития регионального сообщества жителей и его социально-психологического состояния. Важно, чтобы задачи были адекватны им или ненамного опережали то и другое.

6.2 Тип поселения как мезофактор социализации

Поселение – ограниченная территория постоянного места жительства социально-структурированной общности людей, которая имеет устойчивую пространственную организацию, сложившуюся в процессе более или менее длительного исторического развития.

Поселение – непосредственная среда жизнедеятельности людей – выполняет экономические, социальные, культурные и другие функции. Условия жизнедеятельности, состоящие в поселении, непосредственно определяют ситуацию социализации его жителей. Условия социализации человека в поселении зависят от того, к какому типу он принадлежит. Обычно выделяют сельские и городские поселения, а также поселки.

Каждому из этих видов поселений присущие особенности территориальной организации, экономического уклада, социальной структуры, культурного развития и образа жизни, которые влияют на социализацию их жителей.

Сельские поселения.

Сельские поселения – места сосредоточения населения, для которых характерен специфический образ жизни, исторически сложившийся в процессе занятия жителями сельскохозяйственным трудом [39, с. 184].

Для сельских поселений характерны:

- относительно малая плотность населения и стабильность его состава;
- малая степень разнообразия видов трудовой деятельности;
- плохо развитое социальное обслуживание;
- почти полное отсутствие учреждений культуры и ограниченные возможности для проведения досуга.

Реально существующие сегодня сельские поселения можно рассматривать как мезофакторы социализации большей части населения нашего государства, потому что они имеют ряд типичных характеристик, которые в целом можно назвать сельским образом жизни.

Во-первых, от своеобразия природных факторов зависят особенности жилья, особенности социального взаимодействия, аграрный календарь, на основе которого формируется праздничный цикл. Семейные циклы, находящиеся в тесной взаимосвязи с календарной обрядностью, таким образом, также оказываются связанными с природными. Особенности дорог и водных путей, заданные географическими условиями, организуют коммуникативное и экономико-хозяйственное пространство с другими поселками.

Во-вторых, ритм жизни сельских жителей достаточно размеренный, неторопливый (кроме периодов сева, уборки урожая и т. п.), сохраняет элементы природосообразности. Время, как правило, не рассматривается ими как социальная ценность.

В-третьих, сельский труд имеет свои особенности: подчиненность ритмам и циклам природы и неравномерность трудовой занятости в течение года; более тяжелые, чем в городе, условия труда; малые возможности для профессиональной мобильности жителей; большая слитность труда и быта, трудоемкость работы в домашнем и подсобном хозяйствах (так, работа на приусадебных хозяйствах, в саду, огороде занимает у сельских жителей, по данным последних исследований, буквально полжизни – в среднем 181 день в году).

В-четвертых, жизнь крестьян в большой степени «публичная», то есть «доступная» для соседей, а «приватность», то есть обособленность и интимность, вызывают осуждение и даже агрессию окружающих.

В-пятых, для села характерна «открытость» общения, здесь отсутствует анонимность. Относительная близость в отношениях, отсутствие крупных социальных и культурных различий между жителями, малочисленность реальных и возможных контактов делают общение крестьян довольно тесным и охватывающим все стороны жизни. Дружба и товарищество дифференцируются слабо, а потому эмоциональная глубина и интенсивность общения с разными партнерами редко имеют серьезные различия [39, с. 188–189].

Стабильность состава жителей сельских поселений, как правило, этническая однородность, слабая социально-профессиональная и культурная дифференциация, типичные тесные родственные и соседские связи способствуют сохранению в жизненном укладе крестьян элементов традиционного образа жизни соседской общины.

Сельский образ жизни и социализация

В последнее время на территории сельских поселений отмечается распространенность таких

негативных явлений, как пьянство, воровство, бытовое хулиганство. В селах, расположенных преимущественно на трассах, появились новые бедствия: наркомания, детская беспризорность, проституция.

Благодаря территориальной ограниченности, однородности культурного уровня жителей, тесным родственным и соседским связям все эти явления влияют на социализацию всех жителей. Эта атмосфера определяет во многом и социализирующую роль семьи и школы в сельских поселениях.

Сельская семья играет в жизни и социализации своих членов значительно большую и несколько иную роль, чем городская, так как в ней обычно сосредоточены и труд, и отдых, и наиболее значимые социальные связи человека. Так, сельские дети идентифицируют себя со своими родителями в значительно большей степени, чем городские школьники. Это, очевидно, связано с тем, что в селе не только ограниченный круг общения, но и люди мало отличаются друг от друга по социально-культурными характеристиками. Влияние семьи идет, как правило, в том же направлении, что и села в целом, независимо от социально-профессионального положения и образовательного уровня ее членов.

Школа, тесно интегрированная в сельскую жизнь, влияет на воспитание подрастающих поколений в основном в русле принятых в сельском социуме ценностей. В жизни своих учеников она может играть более существенную роль, чем городская (хотя содержательно и качественно эта роль может быть достаточно примитивной). Это связано с тем, что если она и не всегда единый центр культурной жизни, то почти всегда – единственное воспитательное учреждение в деревне.

Особо нужно отметить, что у школьников, живущих в маленьких деревнях, обычно возникает своеобразное чувство «местного патриотизма», обособленность по отношению к детям из других сел. В школах, где учатся дети из разных сел, как правило, довольно слабые контакты между учениками в классах; гораздо важнее межвозрастные контакты живущих в одной деревне. Более того, нередко местные нормы предлагают конфронтацию школьников из разных сел, которая периодически выливается в открытые столкновения, конфликты, драки.

Особую роль в социализации сельских жителей играет постоянно растущее влияние города на деревню. Во-первых, средства массовой коммуникации благодаря широкому проникновению в быт деревни радио, кино, телевидения демонстрируют образцы городского образа жизни, рекламируют предметы длительного пользования, стандарты моды и другие элементы и черты жизни в городе.

Часть жителей сел работают в расположенных неподалеку от них городах, продолжая жить в деревне, и не планируют изменения места жительства. Влияние идет и через сельскую молодежь, которая выехала на учебу или работу в близлежащие города, но в выходные и праздники приезжает домой.

Все это влияет на социально-психологическую атмосферу села, сказывается на формировании жизненных стандартов и устремлений сельских детей, подростков, юношей, девушек, а также и взрослых, на их кругозоре, нормах, ценностях. Происходит определенное переакцентирование ценностей жизни между реальными ценностями, доступными для реализации в условиях села, и ценностями, присущими городу, которые могут быть для сельского жителя только ценностью-эталон, ценностью-мечтой, а иногда могут стать и становятся стимулом для

переезда в город. В современных сельских поселениях под влиянием тех условий социализации, о которых шла речь выше, условно говоря, формируются два типа личности:

– личность, ориентированная на сельский образ жизни, которая имеет положительное отношение к селу;

– личность, урбанистически ориентированная, с негативным отношением к селу и сельского образа жизни (те, кто по возможности предпочел бы жить в городе) [39, с. 205].

Город как мезофактор социализации

Город – вид поселения, для которого характерны: концентрация большого количества жителей и высокая плотность населения на ограниченной территории; высокая степень разнообразия человеческой жизнедеятельности (как в трудовой, так и в внепрофессиональной сферах); дифференцированные социально-профессиональная и, как правило, этническая структуры населения.

По происхождению слово «город» восходит к литовскому *gardas* – «ограда», готскому *gards* – «дом, семья», албанскому *gardh* – «забор», норвежскому *gard* – «забор, огороженное место» и другим [39, с. 211].

Города можно типизировать по ряду параметров.

Повеличине: малые (до 50 тыс. жителей), средние (до 100 тыс.), большие (до 250 тыс.), крупные (до 1 млн.), гиганты (свыше 1 млн.).

По преобладающим функциям: промышленные; административно-индустриальные; административно-культурно-индустриальные; портовые с развитой промышленностью и культурной и административной сферами и специализированные; курортные; полифункциональные мегаполисы.

По длительности существования: древние (более 500 лет); старые (100-500 лет) новые (менее 100 лет).

По составу жителей (по соотношению половозрастных, социально-профессиональных и этнических групп населения): «молодые», «старые»; социально-дифференцированные в большой степени и слабо дифференцированные; моноэтнические, с двумя-тремя преобладающими этническими группами, полиэтнические; по стабильности населения – соотношением коренных жителей и мигрантов из сельских поселений, других городов и регионов.

Город имеет ряд характеристик, которые создают специфические условия социализации его жителей, особенно подрастающих поколений.

Во-первых, современный город – средоточие человеческих ресурсов, обладающих многочисленными вариативными особенностями (генетическими, психофизическими, социокультурными и др.), и, соответственно, ячейка человеческого потенциала (физического, психологического, интеллектуального, эмоционального, социального).

Во-вторых, современный город объективно – сосредоточение культуры: материальной (архитектура, промышленность, транспорт, памятники материальной культуры), духовной (образованность жителей, учреждения культуры, учебные заведения, памятники духовной культуры и др.). Благодаря этому, а также количеству и многообразию слоев и групп населения город – средоточие положительной информации, потенциально доступной его жителям.

В-третьих, современный город – средоточие контркультуры: политического и других видов экстремизма; квазирелигиозных объединений; криминальных структур и групп. В средних и крупных городах наблюдаются все виды девиантного поведения; большое количество неблагополучных семей с

криминогенным потенциалом; более или менее большое количество потребителей наркотических и токсических средств (особенно среди молодежи); распространены проституция и увлечения азартными играми; наблюдается более или менее массовое привлечение различных групп жителей к мелкой коммерции, реально или потенциально криминализованной. Эти обстоятельства влияют на жизнь всех возрастных групп: для младших – как соблазн, угроза, возможность девиантного самоутверждения; для старших – как требующие выработки собственного отношения к ним, приемов предотвращения и защиты от опасностей, вызванных этими обстоятельствами.

В-четвертых, важнейшей характеристикой города как фактора социализации является специфический городской образ жизни [39, с. 212–213].

Городской образ жизни включает в себя следующие основные признаки:

- высокая субъективно-эмоциональная значимость семьи для ее членов, но в то же время распространенность интенсивного внесемейного общения;

- преимущество анонимных, деловых, кратковременных, частичных и поверхностных контактов в межличностном общении, но в то же время – высокая степень избирательности в эмоциональных привязанностях;

- небольшая значимость территориальных сообществ жителей, в основном слабо развитые, выборочные, функционально обусловленные соседские связи;

- многообразие стилей жизни, культурных стереотипов, ценностных ориентаций;

- неустойчивость социального статуса горожанина, большая социальная мобильность;

– слабый социальный контроль за поведением человека и значительная роль самоконтроля вследствие наличия различных социальных связей и анонимности.

Город и стихийная социализация.

Влияние города на человека имеет не только явный характер (образ и стиль жизни городского жителя, уровень и сферы притязаний, аспекты или направления и способы самореализации и т. д.), но и достаточно глубинные, во многом еще не изученные последствия.

Экологические условия, в которых живут горожане, нередко отрицательно сказываются на их здоровье. Население городов страдает от различных заболеваний гораздо чаще, чем население сельских районов. У горожан чаще, чем у жителей села регистрируются болезни нервной и эндокринной систем, злокачественные новообразования, болезни кожи, врожденные пороки.

Исследования показывают, что влияние города на развитие человека специфическое и на психофизиологическом уровне. Так, длительное воздействие городских шумов вызывает изменение функционального состояния не только со стороны органов слуха, но и всего организма в целом.

Негативное влияние на человека осуществляет и так называемый стресс перенаселенности, то есть постоянное нарушение чувства «личного пространства» – минимум жизненного пространства у индивида в городе и нарушение «приватности», необходимой для удовлетворения базовых потребностей человека в одиночестве, в возможности контроля над средой своего обитания. Стресс перенаселенности ведет к повышенной нервной возбудимости горожан, способствует появлению саморазрушительного поведения.

Важный эффект социализации человека под влиянием города, городского образа жизни – мобильность.

Мобильность может быть рассмотрена как постоянная потребность в новой информации, как реакция на разнообразие стимуляторов, которые содержит город, как склонность к изменениям себя и своей жизни (места работы или проживания, характера досуга, социальной группы, вкусов и т. д.). Город резко увеличивает мобильность людей просто потому, что за единицу времени человек в городе получает достаточно большой объем впечатлений, различного рода информации. Носителями информации являются и архитектура, и планирование, и транспорт, и реклама, и поток людей, и люди индивидуально, и учреждения, и организации, и очаги культуры. Мобильность, которой обладают жители города, делает их потенциальными потребителями любой информации, идущей из этих источников.

Для социализации горожанина основное значение имеет то, что город создает условия и для социальной мобильности, как горизонтальной (изменения видов занятий и групп членства в рамках одного социального слоя), так и вертикальной (переходы из одного социального слоя в другой – вверх или вниз по социальной лестнице).

Мобильность способствует тому, что житель города по сравнению с сельским жителем более подготовлен к использованию новых форм и способов деятельности и познания, более осторожный и умелый в общении с незнакомыми, более пунктуален и вообще лучше осознает значение времени, более подготовлен к неожиданностям в повседневных контактах, скорее рассуждает, лучше ориентируется в окружающей действительности, склонен к риску и нестандартных ответов на вызовы жизни. В то же время он меньше привязан к традициям, семье, у него меньше связей с соседями, они менее прочные и т. д.

Мобильность во многом определяет большую или меньшую готовность, подготовленность и стремление горожанина осуществлять выбор на всю жизнь, проявляя при этом субъективность, более или менее осознанно оценивать имеющиеся у него альтернативы.

Город выступает как центр культуры и контркультуры, как средоточие социальных, асоциальных и антисоциальных альтернатив, а городской образ жизни в целом придает каждому жителю огромный ряд различных альтернатив. Это создает потенциальные возможности для индивидуального выбора в различных сферах жизнедеятельности.

Поселок.

Поселок – абсолютно или относительно территориально ограниченная концентрированная форма расселения людей с одной стороны эмансипированных от сельского образа жизни, а с другой стороны – неукорененных в городском образе жизни.

В общем виде можно назвать следующие типы поселков:

- рабочие – при добывающих или перерабатывающих предприятиях, а также крупных железнодорожных станциях;

- пригородные поселки, жители которых преимущественно работают в городе;

- поселки внутри крупных городов, в которых живут рабочие одного завода или сосредоточены мигранты первых поколений;

- переселенческие, в которые «свезли» жителей сел из зон затопления, а также с территорий закрытых зон;

- вынужденных переселенцев и беженцев из бывших республик СССР, «горячих точек» и экологически загрязненных территорий [39, с. 214].

Несмотря на типологические различия, поселки, как правило, имеют много общего в образе жизни, социально-психологической атмосфере и позволяет рассматривать их как специфический фактор социализации человека.

Поселок как поселение и не сельское, и не городское, а некое промежуточное, срединное, создает специфические условия для социализации своих жителей. Социализация поселкового жителя происходит во взаимодействии с системой отношений, норм, ценностей, обычаев, традиций, которые и не сельские и не городские, и даже не сплав традиционных сельских и урбанистических. Всех их (нормы, отношения и др.) вряд ли можно считать переходными от сельских к городским. Скорее всего, в поселке человек находится в рамках особого, совсем иного срединного образа жизни.

В поселке нет анонимности. Жизнь семьи, жизнь каждого открыта для окружающих. Низкий уровень основной части жителей определяет и содержательную сторону их общения – как правило, бедного информацией, примитивно-досугового. Нормы поведения различных половозрастных групп жителей достаточно однообразны. В поселке жизни каждого настолько зависит от норм среды, противопоставлять себя им практически невозможно.

Поселок как вид поселения предоставляет своим жителям большие возможности, чем деревня, для социальной мобильности. Если это поселок в городе или рядом с ним – благодаря территориальному фактору. Если поселок другого типа – благодаря неукорененности его жителей на земле. Но использование этих возможностей, с одной стороны, осложняется социально-психологической атмосферой поселка, а с другой стороны, связано с индивидуальными особенностями каждого конкретного человека – жителя поселка.

6.3 Субкультура как мезофактор социализации

Субкультура (от лат. sub – под и культура) – это совокупность специфических социально-психологических признаков (норм, ценностей, стереотипов, вкусов и т. п.), которые влияют на образ жизни и мышление определенных номинальных и реальных групп людей и позволяют им осознать и утвердить себя в качестве «мы», отличного от «они» (остальных представителей социума) [39, с. 281].

Субкультура – это автономное, относительно целостное образование. Она включает в себя ряд более или менее ярко выраженных признаков:

- специфический набор ценностных ориентаций, норм поведения, взаимодействия и взаимоотношений ее носителей;

- статусную структуру в реальных группах;

- иерархию преимущественных источников информации;

- своеобразные увлечения, вкусы;

- способы свободного времяпрепровождения;

- жаргон;

- фольклор и др.

Базой формирования той или иной субкультуры могут быть определенные номинальные группы – половые, возрастные, социальные и профессиональные слои населения, сексуальные меньшинства, массовые неформальные течения (феминистки, экологи и др.), уголовные слои, любители определенных занятий (охотники, картежники, коллекционеры и др.).

В подростково-юношеской субкультуре есть особенности, присущие ее носителям, проживающих в тех или иных регионах, в сельских поселениях, в городах в зависимости от их типа и величины, в поселках.

Кроме того, преимущественно в городах-гигантах и мегаполисах сформировались достаточно автономные субкультуры хиппи, панков, металлистов, рэперов, футбольных фанатов, рокеров, байкеров и ряд других. Носители этих субкультур немногочисленны. Однако заметное внешнее оформление и довольно экстравагантное поведение носителей этих субкультур приводят к тому, что они – заметное явление в основном в очень больших городах (если же какие-либо из этих субкультур появляются в небольших городах, то их носители могут стать объектами травли).

Признаки субкультуры.

1. Ценностные ориентации носителей той или иной субкультуры определяются социальной практикой общества и его ценностями, интерпретированными и трансформированными в соответствии с характером субкультуры (просоциального, асоциального, антисоциального), возрастными и другими специфическими потребностями, стремлениями и проблемами ее носителей.

2. Нормы поведения, взаимодействия и взаимоотношений, присущие субкультурам, существенно различаются по содержанию, сфере и степени их регулятивного воздействия.

В **просоциальных субкультурах** нормы содержательно в основном не противоречат общественным нормам, а дополняют и / или трансформируют их, отражая специфические условия жизни и ценностные ориентации носителей субкультуры.

В **асоциальных субкультурах** в зависимости от условий жизни и ценностных ориентации их носителей присутствуют более или менее трансформированные общественные и частично антиобщественные нормы, а

также нормы, специфические для конкретной субкультуры.

В **антисоциальных субкультурах** нормы, как правило, прямо противоположные общественным, а кроме того, довольно четко делятся на нормы, принятые во взаимодействии со «своими» и «чужими».

Характер субкультуры определяет и то, в каких сферах жизни поведение, взаимодействие и взаимоотношения ее носителей регулируются субкультурными нормами, а также степень настоятельности и эффективности регуляции. В антисоциальных, как правило, достаточно закрытых субкультурах нормативная регуляция твердая и охватывает практически всю жизнь их носителей. Во многих асоциальных и в ряде просоциальных субкультурах регуляция может охватывать только те сферы жизни, которые конституируют данную субкультуру, а мера императивности регуляции зависит от степени обособленности групп ее носителей.

3. Статусная структура существует в реальных (контактных) группах носителей той или иной субкультуры.

Статус в этом случае – положение человека в системе межличностных отношений той или иной группы, обусловленное его достижениями в значимой для него жизнедеятельности, репутацией, авторитетом, престижем, влиянием [39, с. 281].

Степень жесткости статусной структуры в группах связана с характером субкультуры, присущими ее носителям ценностными ориентациями и нормами. В закрытых субкультурах статусная структура приобретает крайнюю степень твердости, определяя не только положение в ней ее членов, но во многом и их жизнь и судьбу в целом.

Неформальные группы, имеющие антисоциальную направленность, создают для своих членов лишь иллюзию добровольности и свободы. На самом деле, ими обычно руководят лидеры ярко выраженного авторитарического (самовластного) состава, стремящихся подавить всех членов. Такая группа своими нормами, содержанием жизнедеятельности и стилем взаимоотношений превращает своих членов в марионеток, лишая их права на выбор, на инакомыслие, а нередко и права выхода из группы.

Следует отметить, что статусная структура есть и в некоторых номинальных субкультурных группах, как в социальных (например, в шоу-сообществе), так и в антисоциальных («воры в законе» в криминальной субкультуре).

4. Источники информации, используемые носителями субкультуры, хотя и могут существенно различаться по их виду, имеют иерархию, практически совпадает в субкультурах различного характера. Обычно эта иерархия выглядит следующим образом: каналы межличностной коммуникации, телевизионные программы, радиоканалы, газеты, журналы, сайты в Интернете, рассчитанные на носителей конкретной субкультуры; преимущественно определенные программы или передачи радио и телевидения, конкретные рубрики газет и журналов, представляющие интерес для носителей данной субкультуры.

Информация, получаемая из этих источников, отобранная, трансформированная и воспринятая в соответствии с характерными для субкультуры ценностными ориентациями, во многом определяет содержание общения ее носителей.

5. Эстетические пристрастия. В каждой субкультуре можно обнаружить более или менее ярко

выраженные общие для ее носителей увлечения, вкусы, способы свободного времяпрепровождения, которые определяются их возрастными и социокультурными особенностями, условиями их жизни и имеющимися у них возможностями. На то, как проявляются те или иные особенности и реализуются возможности носителей субкультуры, особое влияние оказывает мода как социально-психологическое и культурно-экономическое явление [39, с. 291].

Мода – форма социальной регуляции, которая отражает периодическое изменение образцов массового поведения, что дает более или менее адекватное внешнее «оформление» постоянно меняющемуся смыслу жизни.

Наиболее явно мода проявляется в одежде, оформлении внешности (прическа, макияж, татуировки, пирсинг и т. п.), танцах, манере поведения, речи, музыкальных и других эстетических пристрастиях, бытовых изделиях.

Мода – одна из знаковых систем, с помощью которой происходят межличностная и межгрупповая коммуникации, а также специфическое средство приобщения человека к социальному и культурному опыту.

Мода легко распространяется от одной социальной группы в другую, претерпевая при этом более или менее значительные трансформации, зависит от характера той среды, в которой она функционирует (половозрастного и социокультурного состава, ценностных ориентаций, условий жизни и др.), и в связи с этим можно говорить о модах тех или иных субкультур.

6. Свободное времяпрепровождение носителей той или иной субкультуры имеет более или менее явные особенности в зависимости от степени ее оформленности. Свободное времяпрепровождение может включать занятия

определенными видами деятельности: охота, рыболовство, коллекционирование, проведение досуга в закрытых клубах, в кинотеатрах, в Интернете, занятия картингом, дельтапланеризмом, горными лыжами, играми (подвижные, компьютерные, карточные и т. д.).

7. Жаргон – своеобразный диалект отличает носителей определенной субкультуры. Лексический состав жаргона обычно достаточно подвижный, непостоянный. Слова появляются, исчезают, искажаются, «скрещиваются». В течение определенного времени, как правило, относительно короткого, жаргон во многом обновляется. В рамках жаргона происходит постоянное пополнение синонимических рядов и замещение их элементов.

8. Фольклор. Во многих субкультурах рождается и существует свой фольклор – комплекс словесных, музыкальных, изобразительных видов творчества.

Словесный вид творчества включает в себя различные переводы по истории сообщества носителей субкультуры, о жизни и «деяния» ее легендарных представителей, специфические по содержанию стихотворные и прозаические произведения, анекдоты, а в детской субкультуре – считалки, дразнилки, страшилки [39, с. 295–297].

Музыкальный фольклор – это, как правило, песни, выражающие определенное мировосприятие и отношение к окружающим, чувство и стремление, особенности образа жизни и мышления, отражающие и пропагандируют ценности и нормы субкультуры, рассказывают о каких-либо реальные или мифические события в жизни ее носителей.

Среди изобразительных видов фольклорного творчества стоит выделить граффити. Термин «графффити» происходит от итальянского «graffito» и означает

«проводить линии», «писать каракулями», «выцарапывать». Он обозначает любую неразрешенную надпись, знак, сделанный любым способом (мелом, ручками и карандашами, маркерами, краской, выцарапанных и выбитых) на объектах общественной и частной собственности (на стенах домов, заборах, в транспорте, лифтах, на лестнице, на партах и даже на памятниках культуры). Граффити – средство утверждения групповой идентичности носителей субкультуры (написание имен рок-идолов, названий спортивных команд и т. д.), протест против социальных и культурных норм (изображение запрещенных слов и символов, определенные призывы и т. д.), отражение злобных реакций на конкретных людей и этнические группы.

Субкультурному фольклору присущи специфические признаки любого фольклора – коллективность творческого процесса, традиционность, нефиксированные формы передачи произведений от поколения к поколению и от одних носителей субкультуры к другим, вариативность формы и содержания.

Субкультура и стихийная социализация

Влияние субкультуры на стихийную социализацию человека особенно в подростковом и юношеском возрасте очень сильное, что позволяет рассматривать его как специфический механизм социализации, который условно можно назвать стилизованным механизмом.

Однако сразу необходимо отметить, что субкультура влияет на социализацию человека постольку и в такой мере, поскольку и в какой мере группы, которые являются ее носителями, референтны (значимы) для него. Чем в большей мере человек соотносит свои ценности и нормы нормам и ценностям референтной группы – носительницы конкретной субкультуры, тем эффективнее она на него влияет.

В зависимости от характера той или иной субкультуры и возраста ее носителей ее влияние на стихийную социализацию человека может быть более или менее значительным.

Имея более или менее явные особенности, ценностные ориентации субкультуры влияют на осознание и самоопределения их носителей, на выбор сфер и способов самореализации и т. п. В зависимости от характера (просоциального, асоциального, антисоциального) и специфики субкультуры это влияние может быть положительным или отрицательным (вплоть до формирования уголовных норм и ценностей и саморазрушающих способов самореализации).

Влияние субкультуры на стихийную социализацию связан с тем, что субкультура, будучи объектом идентификации человека, является одним из способов ее отделения в обществе (хотя одновременно и приспособления к нему), то есть становится одним из ступеней *автономизации*, что и определяет ее влияние на самосознание человека, его самоуважение и самопринятие. Субкультура помогает человеку почувствовать себя принятым себе подобными и смягчает чувство одиночества или спасает от него. В то же время вхождение в субкультуру общности позволяет приспособливаться к социуму не прямо, а через соответствующий фильтр ценностей, норм, страстей, а также отделяться в обществе не индивидуально, а в составе «своих», что психологически комфортнее и проще.

Наиболее явно психотерапевтические возможности проявляются в подростково-юношеских субкультурах. Особую роль в этом играют жаргон, эстетические пристрастия, фольклор.

С помощью жаргона подростки, юноши и девушки компенсируют эмоциональную и «словарную»

невозможность выразить свои эмоции, чувства, реакции, переживания. Жаргон дает возможность выражать эмоции, рвущиеся наружу, чувства не в общепринятой лексике (она воспринимается как слишком «высокая»), а в низких словах и выражениях, через многозначность многих жаргонизмов и т. д.

Другой пример – музыка. Благодаря своей экспрессивности, связи с движением и ритмом музыка позволяет молодым людям пережить, выразить, оформить свои эмоции, смутные чувства и ощущения, которые невозможно передать словами, что так важно в этом возрасте.

В целом влияние субкультуры на стихийную социализацию молодежи, особенно к границам зрелости, определяется тем, что наличие вариативных субкультур в рамках молодежной субкультуры создает возможность для подростков, юношества, молодежи внешнего и внутреннего диалогов, содержанием которых являются различные логики и стили мышления, стратегии поведения, стили жизни и др.

В процессе этих диалогов «примеряются», формируются, меняются имидж (созданный костюмом, прической, бижутерией, макияжем и др.), поведение (нормы, манеры, походки, позы, жесты и др.) и другие характеристики носителей субкультуры.

Субкультура и относительно социально контролируемая социализация

Субкультуры влияют на то, как протекает воспитание. Эта контролируемая роль неоднозначна относительно различных видов воспитания, разных возрастных групп воспитанников и тех или иных видов воспитательных организаций.

На семейное воспитание влияют те субкультуры в среде носителей которых живет семья, а также носителями

которых являются старшие и младшие члены семьи. Это влияние проявляется, с одной стороны, в том, что ценности, нормы взаимодействия и поведения, время и другие признаки субкультуры, носителями которой являются старшие члены семьи, могут осознанно культивироваться ими в процессе семейного воспитания. С другой стороны, поскольку старшие и младшие члены семьи являются носителями различных субкультур, постольку в семейном воспитании могут возникать конфликты по поводу ценностей, а еще чаще – более явных субкультурных признаков (жаргона, эстетических пристрастий и др.).

В социальном воспитании роль субкультур проявляется, **во-первых**, в том, что воспитатели и воспитанники принадлежат к разным субкультурам и, соответственно, у них разные стили жизни, накладывает отпечаток на взаимодействие, взаимопонимание, взаимопринятие.

Во-вторых на социальное воспитание влияют особенности субкультур, характерные для той среды, в которой функционирует та или иная воспитательная организация.

В-третьих, в процессе социального воспитания воспитатели сталкиваются, наряду с общей для всех подростков, юношей и девушек субкультурой, с целым рядом ее разновидностей. Именно в подростковом и раннем юношеском возрасте происходит дифференциация субкультур в рамках общей субкультуры на социальные, асоциальные и антисоциальные, так как в этом возрасте часть детей входит в криминальные группировки, втягивается в тоталитарные секты, в разные неформальные движения и т. д. В связи с этим воспитателям полезно иметь представление об особенностях тех субкультур, с

которыми сталкиваются их воспитанники, и о характерных чертах подростково-юношеской субкультуры.

В-четвертых, в процессе организации жизнедеятельности воспитательных организаций педагогам необходимо иметь в виду и учитывать положительные и отрицательные особенности детской и особенно подростково-юношеской субкультуры [39, с. 298].

В идеале в каждой воспитательной организации педагогам необходимо стремиться к созданию своеобразной субкультуры, которая имеет свои положительные ценности, нормы поведения и взаимоотношений.

Контрольные вопросы:

1. Что такое регион?
2. Как влияет климат региона на социализацию жителей?
3. Перечислите типичные черты сельского поселения?
4. Что такое «город», «поселок»?
5. В чем проявляется эффект социализации человека под влиянием города?
6. Каковы признаки «субкультуры»?
7. Что такое «мода», в чем она проявляется?
8. Как влияет субкультура на социальное воспитание подростка?

Основная литература:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.

2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.

3. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

4. Мудрик, А. В. Социально-педагогические проблемы социализации: монография. / А. В. Мудрик. – Москва : МПГУ, 2016. – 256 с.

Дополнительная литература:

1. Кемеров, В. Е., Керимов, Т. Х. Хрестоматия по социальной философии / В. Е. Кемеров, Т. Х. Керимов – М. : ВЛАДОС, 2001. – 367 с.

2. Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания. учебное пособие / А. В. Мудрик. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.

3. Мустаева, Ф. А. Основы социальной педагогики: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Ф. А. Мустаева – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академический проект, 2002. – 416 с.

4. Омельченко, Е. Молодёжные культуры и субкультуры / Е. Омельченко. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 195 с.

5. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общ.ред. М. А. Галагузовой.– М. : Гуманит. Изд. центр. ВЛАДОС, 2000. – 264 с.

Тема 7. Микрофакторы социализации

План:

7.1 Семья как микрофактор социализации.

7.2 Соседство и микросоциум как микрофакторы социализации.

7.3 Группы сверстников как микрофакторы социализации.

Цели изучения темы: определить социализирующую функцию семьи, соседства, группы сверстников и показать, в чем их относительная контролируемость; раскрыть процесс социализации личности в религиозных, воспитательных, частных и государственных организациях.

Методические рекомендации к изучению темы.

Содержание темы 7 излагается на лекциях. План к теме 7 данного пособия идентичен плану лекционного занятия, посвященного указанной теме.

Самостоятельное освоение тематического материала целесообразно начать с изучения теоретических материалов по теме 7, содержащихся в учебно-методическом пособии. Закрепление темы производится на семинарском занятии, подготовиться к которому поможет поиск студентом ответов на контрольные вопросы к теме, а также выполнение заданий к семинару.

Для более глубокого освоения темы рекомендуется ознакомление с литературой для самостоятельного изучения в конце темы 7. Основная литература к теме представляет собой наиболее признанные работы по изучаемой теме, одновременно являющиеся относительно легкодоступными для ознакомления с помощью научных библиотек и сети Интернет.

При невозможности получить доступ к указанным работам студент может использовать альтернативные источники, указанные в списке дополнительной литературы к теме 7.

7.1 Семья как микрофактор социализации

Семья – это малая группа, основанная или на браке, или на кровном родстве (например, мать и дети), или на общности жилья и бюджета (без регистрации брака), члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью.

В наше время параллельно функционируют несколько типов семей:

- **патриархальная**, или традиционная;
- **детоцентристская**, или современная;
- **супружеская**, или постсовременная («брак добрых друзей», объединившихся для совместного устройства жизни и воспитания детей, то есть ребенок не рассматривается как цель создания семьи, а воспринимается скорее как партнер со своими правами и обязанностями);
- **дистантная**(гостевой брак) – семьи моряков дальнего плавания, вахтовиков, полярников, геологов.

Сегодня одной из важнейших проблем является общее ослабление института брака. В современном обществе типичны ранние разводы и частые повторные браки, а также распространены незарегистрированные браки и большое количество ранних браков.

В современной России большой процент неполных семей (как правило – мать и ребенок), большое количество однодетных семей и таких, которые состоят из двух поколений – с родителями и детьми. Бабушки и дедушки, другие родственники, как правило, живут отдельно. В результате родители и дети не имеют возможности

повседневно пользоваться опытом и поддержкой предыдущего поколения (хотя применение этого опыта часто проблематично), а кроме того, исчезло разнообразие, вносимое в межличностные отношения пожилыми, сиблингами (братьями, сестрами), тетями, дядями и другими родственниками.

Современная семья характеризуется по ряду автономных параметров, более или менее тесно связанных между собой.

По **юридическому статусу**: гражданская (зарегистрированная) или неофициальная (сожительство с ведением общего хозяйства, гостевая).

По **этническому составу**: моноэтническая (оба супруга и их родители принадлежат к одному этносу), биэтническая, полиэтническая (у одного или у обоих супругов родители принадлежат к различным этносам).

По **поселенческому статусу**: сельская, поселковая, городская (с различной степенью урбанизированности – мигранты 1-го или 2-го поколения, третье и более поколения горожан).

По **социально-экономическому статусу**: принадлежность к определенному социальному слою, источники и размер материальных благ, характер ценностных ориентаций в экономической сфере и по отношению к труду.

По **социокультурному статусу**: уровень и характер образования супругов, их родителей и детей, характер ценностных ориентаций всфере досуга.

По **религиозному статусу**: принадлежность к определенной конфессии и мера практического участия в ее жизни; агностицизм, религиозная индифферентность, атеистичность.

По **демографическому составу**: большая (три и более поколений) или нуклеарная (два поколения –

родители и дети); полная (оба супруга с детьми или без) или неполная (один родитель с детьми); однопотная, многодетная или бездетная.

По *степени традиционности*: патриархальная, матриархальная (фактически), эгалитарная, детоцентристская).

По *социально-психологическому статусу*: автократическая, авторитарная, демократическая, перmissive (либеральная).

По *социально-педагогическому статусу*: просоциальная, асоциальная, антисоциальная, криминогенная, криминальная.

Семья – важнейший фактор социализации человека. Она представляет собой персональную среду жизни и развития детей, подростков, юношей, девушек, взрослых, качество которой определяется рядом параметров конкретной семьи.

Демографический параметр – структура семьи (большая, включающая других родственников, или нуклеарная, включающая лишь родителей и детей, полная или неполная; бездетная, однопотная, малолетняя и многодетная).

Социально-культурный параметр – образовательный уровень членов семьи, их участие в жизни общества.

Социально-экономический параметр – имущественные характеристики и занятость членов семьи на работе.

Технико-гигиенический параметр – условия проживания, благоустройство жилья, особенности образа жизни [39, с. 373].

Семья является важным фактором социализации не только для детей, но и для взрослых и пожилых людей. От нее во многом зависит то, как проходит физическое,

эмоциональное и социальное развитие человека на протяжении всей жизни. Физическое развитие связано с отлаженностью и характером быта семьи. На эмоциональном развитии сказываются атмосфера и отношения в семье, то, насколько она способна быть экологической нишей для своих членов. В процессе социального развития семья играет большую роль в связи с тем, что ее одобрение, поддержка, безразличие или осуждение сказываются на социальных притязаниях человека, помогают ему или мешают искать выходы в сложных жизненных ситуациях, адаптироваться к обстоятельствам его жизни изменившихся выстоять в меняющихся социальных условиях.

В целом можно определить следующие функции семьи в процессе социализации.

Во-первых, *семья (не) обеспечивает физическое и эмоциональное развитие человека*. В детстве и в раннем детстве семья играет определяющую роль, которая не может быть компенсирована другими агентами социализации и воспитательными организациями.

Во-вторых, *семья влияет на формирование психологического пола человека и его полоролевою социализацию*. Половая идентичность включает в себя: осознание индивидом своей половой принадлежности; выработки соответствующей ей самосознания и стиля поведения; формирование соответствующих психосексуальных установок (интерес к другому полу и др.).

Межличностные отношения детей с родителями и родителей между собой играют кардинальную роль в процессе формирования психологического пола ребенка (особенно в первые три года жизни), ведь именно в семье проходит необратимый процесс половой типизации, благодаря которой ребенок усваивает атрибуты

приписываемой ей пола. Эти атрибуты содержат личностные характеристики, особенности эмоциональных реакций, а также различные установки и вкусы, поведенческие образцы, связанные с мужеством или женственностью.

В-третьих, ***семья играет ведущую роль в умственном развитии ребенка***, а также влияет на отношение детей к обучению и во многом определяет его успешность.

На всех стадиях социализации образовательный уровень семьи, интересы ее членов сказываются на интеллектуальном развитии человека, на том, какие слои культуры он усваивает, на стремлении к продолжению образования и к самообразованию.

В-четвертых, в ***семье формируются фундаментальные ценностные ориентации человека в сферах социальных и межэтнических отношений***, а также определяющий ее стиль жизни, направления и уровень притязаний, жизненные устремления, планы и способы их достижения.

В-пятых, ***семья играет большую роль в овладении человеком нормами и стилем исполнения ею семейных ролей***. Исследования показывают, что выбор мужчины и женщины и характер общения в семье детерминированы атмосферой и взаимоотношениями в родительской семье. Родители, которые сами в детстве пережили недостаток внимания или которым не удалось успешно решить в семье свои детские конфликты, как правило, не способны установить со своим ребенком тесную эмоциональную связь.

В-шестых, ***семье свойственна функция социально-психологической поддержки человека***, от чего зависят его самооценка, уровень его самоуважения, степень

самопринятия, направления и эффективность самореализации [39, с. 374-385].

Однако очень велико количество семей, в которых дети не чувствуют себя защищенными. Антисоциальная атмосфера в семье – причина многих случаев преступлений подростков. Процент трудных подростков в семьях, где процветают эгоизм, черствость, грубость, в десять раз выше, чем в семьях, где отношения были заботливыми, дружелюбными, уважительными.

Функция социально-психологической поддержки в семье в отношении ее взрослых членов тоже достаточно важна. Семья представляет собой источник получения любви и помощи, необходимых для поддержания личности среди многих коротких и временных контактов с внешним миром. Человек часто бывает не в состоянии справиться со своими психологическими трудностями, если ему не удастся поделиться ими в семье.

Семейное воспитание

Воспитание в семье как более или менее осмысленное воздействие происходит, главным образом, в отношении детей. Но предпринимают попытки воспитывать друг друга и мужчина и женщина (особенно в первые годы семейной жизни); на которых, в свою очередь, нередко стремятся влиять их родители (свекрови, тещи, свекры, тестя).

Содержание, характер и результаты семейного воспитания зависят от ряда характеристик семьи, в первую очередь от тех личностных ресурсов, которые у нее есть.

Личностные ресурсы, с одной стороны, определяются составом семьи (наличие обоих родителей или одного из них, сиблингов – братьев или сестер, близких родственников, включенных в семейную жизнь), а с другой стороны (и главным образом) – такими характеристиками старших членов семьи, как состояние

здоровья, характер, уровень и вид образования, индивидуальные увлечения, вкусы, ценностные ориентации, социальные установки, уровень притязаний и др.

Личностные ресурсы влияют на цели и стиль семейного воспитания. Цели воспитания в семье могут быть весьма различными по спектру, содержанию и по характеру.

Спектр целей семейного воспитания включает в себя: привитие детям гигиенических навыков, бытовых умений; культуры общения; физическое, интеллектуальное, экспрессивное, личностное развитие; культивирование отдельных способностей (в каких-либо видах спорта, искусства, отрасли знания); подготовку к определенной профессии или сферы деятельности.

По содержанию цели могут быть исключительно инструментальными, направленными на достижение конкретных результатов, или дополняться определенными духовно-ценностными составляющими. Характер целей семейного воспитания не обязательно соответствует общественно одобряемым установкам (в семье, например, могут сознательно культивировать индивидуализм, жесткость, нетерпимость и т. п.).

Важнейшей характеристикой семьи является стиль воспитания в ней, то есть типичная для старших система приемов и характер взаимодействия с младшими. В зависимости от степени его «жесткости-мягкости» стиль может быть определен как авторитарный или демократический с возможностью промежуточных вариантов.

Авторитарный (властный) стиль характеризуется стремлением старших максимально подчинить своему влиянию младших, пресекать их инициативу, жестко добиваться выполнения своих требований, полностью

контролировать их поведение, интересы и даже желания. Это достигается с помощью постоянного контроля за жизнью младших и наказаний. Такой стиль, с одной стороны, дисциплинирует младших и формирует у них желательные для старших установки и поведения, с другой стороны, может вызвать у них отчуждение от старших, враждебность по отношению к окружающим, протест и агрессию зачастую вместе с апатией и пассивностью.

Демократический стиль характеризуется стремлением старших установить теплые отношения с младшими, привлекать их к решению семейных проблем, поощрять инициативу и самостоятельность. Старшие, устанавливая правила и более или менее жестко внедряя их в жизнь, не считают себя непогрешимыми и объясняют мотивы своих требований. Они поощряют их обсуждение младшими; у младших ценится как послушание, так и независимость. Доверие к младшим в принципе отличает тип контроля за ними по сравнению с авторитарным стилем воспитания, делает основными средствами воспитания одобрение и поощрение. Такой стиль способствует воспитанию самостоятельности, ответственности, активности, дружелюбия, терпимости.

В реальности авторитарный и демократический стили воспитания в чистом виде встречаются не так часто. Обычно в семьях практикуются компромиссные варианты, которые ближе к одному или другому полюсу. Кроме того, старшие члены семьи могут реализовывать различные стили воспитания (например, отец – более авторитарный, мать – демократический).

Определенную роль в семейном воспитании играют материальные ресурсы: прибыль на каждого члена семьи, расходы на воспитание, продуманное питание, наличие у детей персональной территории в помещении (отдельной комнаты, «угла», своего стола, шкафа и др.); гардероба,

игрушек, домашней библиотеки, периодических изданий, смартфона, компьютера; предметов, необходимых для удовлетворения различных интересов (музыкальных инструментов, спортивного инвентаря).

7.2 Соседство и микросоциум как микрофакторы социализации

Микросоциум – это действующая на определенной территории общность, включающая в себя семью, группы сверстников, различные общественные, государственные, религиозные, частные, воспитательные и контркультурные организации, а также различные неформальные группы жителей.

Соседство представляет собой определенную группу людей, проживающих территориально в одном месте (в одном подъезде, в одном доме, в индивидуальных домах, находящихся рядом). Эту общность характеризуют межличностные связи, определенное отношение к месту своего жительства, некоторые общие цели и совместная деятельность (забота о порядке и т. п.) [39, с. 397].

В небольших сельских поселениях и поселках микросоциум и соседство практически совпадают. Но в крупных сельских поселениях и поселках, а также в городах они дифференцируются и объективно, и субъективно (в восприятии жителей).

Микросоциум имеет ряд характеристик.

Пространственные характеристики конкретного микросоциума: в городе тот или иной микрорайон может располагаться в центре, на окраине, в средней зоне и по-разному быть связан с другими частями города. Село или поселок могут быть более или менее изолированными и отдаленными от других поселений.

С пространственными характеристиками тесно связаны архитектурно-планировочные особенности

микросоциума: исторически сложившаяся или индустриальная застройка, соотношение малоэтажной и высотной застройки, открытость-замкнутость, количество и качество малых архитектурных форм и т. д.

От этих характеристик зависит функциональная структура пространства микросоциума: наличия или отсутствия мест для игр детей и подростков, возможностей для проведения свободного времени небольшими группами людей того или иного возраста и т. д.

Важной характеристикой микросоциума можно считать его благоустройство и развитость коммунального хозяйства на его территории, а также наличия сферы обслуживания и ее качество.

Влияние микросоциума на социализацию человека во многом зависит от его культурно-рекреационных возможностей – наличие и качество работы учебно-воспитательных учреждений, кинотеатров, клубов, спортзалов, бассейнов, музеев, библиотек и т. п.

Важнейшей характеристикой микросоциума как микрофактора социализации следует считать демографическую, то есть состав его жителей: их этнической принадлежности, ее однородность или неоднородность; социально-профессиональный состав и степень его дифференцированности; особенности полоролевого состава; состав семей.

Влияние микросоциума на процесс социализации личности зависит от объективных характеристик микросоциума в целом и особенностей ближайшего соседского окружения, а также от субъективных характеристик самого человека.

Соседство и стихийная социализация. Соседство играет различную роль в стихийной социализации человека в зависимости от его возраста, социально-культурного статуса, вида и размера поселения, в котором

он живет. До определенного возраста соседство – не только среда жизнедеятельности, но и мощный фактор социализации. Затем, с возрастом, для большей части людей соседство все больше и больше теряет социализирующую роль.

Дети достаточно интенсивно общаются с соседями- сверстниками. Для них это общение – выход за рамки семьи, усвоение новых социальных ролей, приобретение нового социального опыта, возможность приспособления к социуму.

Соседские отношения взрослых в городе развиты слабо, они более персонализированные, чем в сельских поселениях (в которых более солидарные, недифференцированные отношения). Характер, содержание, интенсивность соседских отношений зависят от возраста жителей, демографического состава семей, социально-культурной однородности-неоднородности соседей.

В средних и крупных городах качественные межличностные связи, включенность в соседство является потребностью, а часто необходимым условием для поддержания психического благополучия и здоровья лишь некоторых категорий жителей: малоподвижных, пожилых, членов неполных и многодетных семей, семей с маленькими детьми, а также жителей с низким образовательным уровнем.

Для основной массы горожан соседские связи объективно незначимы. Это проявляется и в поведенческом, и в эмоциональном плане.

Микросоциум и стихийная социализация

Важнейшей характеристикой микросоциума с точки зрения направленности его влияния на социализацию человека является сложившийся в нем социально-психологический микроклимат, который определяется

уровнем образования жителей, соотношением количества жителей с просоциальным, асоциальным и антисоциальным стилями жизни, наличием криминогенных семей и групп, контркультурных структур, качеством работы воспитательных, культурных, спортивных и других организаций.

Микросоциум влияет на социализацию человека с помощью преимущественно традиционного механизма, когда речь идет о детях и малообразованных группах жителей, а также стилизованного механизма, влияние которого распространяется на подростков и молодежь.

Эффективность действия этих механизмов и степень влияния микросоциума на социализацию конкретного человека зависят от степени ее включенности в жизнь микросоциума. А здесь есть весьма существенные различия.

В селе и поселке практически все население включено в жизнь микросоциума.

В городах степень включенности имеет возрастные и социально-культурные различия. Дети, подростки, юноши, девушки и большая часть пожилых людей основную часть жизни проводят в микросоциуме. В ранней юности происходит дифференциация: микросоциум остается значимой сферой жизни для менее образованной части населения, а более образованная в его жизни практически не участвует. Соответственно, и его влияние на эти группы различается весьма существенно.

Мера благоприятности того или иного микросоциума для социализации его жителей определяется рядом обстоятельств.

Во-первых, уровнем стресса, зависящим от шума, загрязнения, перенаселенности, перенасыщенности среды.

Во-вторых, от возможностей для удовлетворения человеком его потребностей, что создает или не создает у него чувство удовлетворенности.

В-третьих, от того, какие возможности есть в микросоциуме для решения возрастных задач развития его жителей.

В-четвертых, от того, как жители воспринимают решения о развитии своей среды обитания и в какой степени они участвуют в принятии таких решений [39, с. 398].

Относительно социально контролируемая социализация в микросоциуме.

Относительно социально контролируемая социализация (воспитание) в микросоциуме осуществляется в нескольких направлениях.

Во-первых, она осуществляется рядом групп и организаций, территориально расположенных в микросоциуме:

- семьями, в которых реализуется не только стихийная социализация, но и семейное воспитание;
- религиозными организациями, в деятельность которых включено планомерное религиозное воспитание;
- государственными, общественными и частными организациями, которые уделяют особое внимание воспитанию своих членов и сотрудников;
- детскими и молодежными общественными организациями;
- контркультурными организациями, в которых происходит диссоциальное воспитание.

Во-вторых, относительно социально контролируемую социализацию отдельных возрастных и / или социокультурных категорий жителей микросоциума может осуществлять специально созданная для этого муниципальная или общественная служба, которая имеет

бюджет, штат специалистов и волонтеров, программу и методики работы с людьми. Она реализует свои функции в деятельности различных учреждений: социально-педагогического центра, центра социально-психологической помощи и т. п. Наиболее общими функциями службы можно считать следующие:

- диагностика ситуации в микросоциуме, определение по результатам этой диагностики программы экстренных и среднесрочных необходимых действий;

- развитие культурно-досуговой инфраструктуры микросоциума;

- стимулирование, поддержку и развитие детских, молодежных и взрослых инициатив по созданию клубных объединений и самостоятельных групп и организаций;

- оказание юридической, медико-психологической, социально-педагогической помощи тем, кто в ней нуждается – профилактику и помощь в преодолении конфликтов разного типа и уровней и т. д.

В-третьих, относительно социально контролируемая социализация становится реальностью, если в микросоциуме создано так называемое воспитательное пространство – целенаправленно созданная система взаимосвязи и совместной воспитательной работы воспитательных, культурно-просветительских, общественных и других организаций, расположенных в микросоциуме, местных средств массовой коммуникации (кабельное телевидение, радио, газеты), работа которых инициируется и координируется специалистами разного профиля (социальными педагогами, социальными работниками, психологами и др.).

Создание воспитательного пространства микросоциума становится реальным, а его функционирование и развитие эффективным и

долгосрочным в том случае, если достаточно большая часть жителей оказываются его субъектами, то есть у них возникают стремление и возможность реализовать в его жизнедеятельности свои субъективные потребности, интересы, личностные ресурсы.

7.3 Группы сверстников как микрофакторы социализации

Группа сверстников – это объединение не обязательно одноклассников. В нее могут входить люди, хотя и различающиеся по возрасту на несколько лет, но объединенные системой отношений, определенными общими ценностями или ситуативными интересами и отделяющие себя от других сверстников какими-либо признаками обособления, т. е. обладающие **МЫ** - чувством [39, с. 426].

Следует отметить, что когда мы употребляем понятие «возраст», то не всегда осознаем его неоднозначность. Надо различать возраст **хронологический** – прожитое данным индивидом число лет; **физиологический** – степень физического развития человека; **психологический** – степень духовного развития; **педагогический** – степень овладения культурой данного общества; **умственный** – измеряемый с помощью определенного набора тестов; **психосексуальный возраст** – уровень эротических интересов и поведения, который может и не соответствовать уровню индивидуальной физиологической половой зрелости; **рекреационный** – степень соответствия способов проведения досуга тому, что типично для данной возрастной группы. Эти возраста часто не совпадают у конкретного человека, но это не свидетельствует, как правило, об отклонении в его развитии [39, с. 426].

Последнее важно иметь в виду, говоря в дальнейшем о группах сверстников, потому что в одной группе могут

объединяться люди одного хронологического возраста, у которых совпадают субъективно значимые для них другие возрастные характеристики. Но в группу могут объединиться люди с разным хронологическим возрастом, но совпадающими умственным, психологическим, психосексуальным, рекреативным или несколькими из перечисленных возрастами.

Группы сверстников можно классифицировать по нескольким автономным параметрам.

По **социально-психологическому статусу** они делятся на группы принадлежности, в которых человек входит реально (школьный класс, спортивная секция, клуб или компания друзей), и референтные группы, на которые человек мысленно ориентируется и с мнением которых соотносит свое поведение и самооценку (он может входить в такую группу, но может и не быть ее членом).

По **типу лидерства** они могут быть демократическими или авторитарными.

По **пространственной локализации** они могут быть дворовыми, квартальными, функционировать в пределах какого-либо учреждения (школа, клуб, кафе).

По **ценностной направленности** группы могут быть социальными (социально положительными), асоциальными (социально нейтральными) и антисоциальными.

По **юридическому статусу и месту в социальной системе** группы сверстников делятся на официальные, то есть, признанные обществом, связанные с какими-либо государственными, общественными или частными организациями, имеющими некоторую организационную структуру и фиксированное членство, и неофициальные (неформальные).

Группы сверстников образуются чаще всего на основании пространственной близости их членов;

совпадения индивидуальных интересов; наличии ситуации, угрожающей личному благополучию (в том числе в коллективе, в новой организации).

Они могут быть достаточно стабильными (известные группы существуют по 40–50 лет), временными, краткосрочными, случайно-ситуативными.

Количественные пределы группы сверстников – от двух-трех до пяти членов в дружеских группах, в приятельских – до семи-девяти, в асоциальных и антисоциальных – до нескольких десятков.

В группе устанавливаются межличностные отношения – субъективно переживаемые отношения между ее членами. Они объективно проявляются в характере и способах взаимодействия членов группы, а также в распределении ролей в группе.

Характеристика состава групп сверстников включает следующие признаки: *возрастной состав*, *половой состав* (группы младших подростков чаще однополые, а юношей – нередко смешанные), *социальный состав* (только школьники, только учащиеся колледжей, ПТУ или те и другие).

Значение группы сверстников в процессе социализации стабильно растет от раннего детства до юности, когда это значение достигает своего максимума, а затем с возрастом снижается, но не исчезает даже в старости (напротив, в старости роль группы сверстников может снова стать весьма важной).

Особо следует остановиться на таком феномене как *буллинг*.

Буллинг (от англ. *bulling*, от *bully* – хулиган, драчун, задира, грубиян, насильник) – психологическое и/или физическое давление на человека (иначе говоря, травля) со стороны другого и/или других, направленное на то, чтобы вызвать у него страх и тем самым подчинить его себе в

конкретной ситуации или на более или менее длительное время (считается, что первым употребил этот термин для обозначения описанного феномена американец Эндрю Адамс в 1990 г.) [39, с. 433].

Различают два типа буллинга: непосредственный, физический и косвенный, который иначе называют социальной агрессией. Буллинг как определенное поведение реализуется как детьми, так и взрослыми и имеет возрастные, полоролевые (гендерные), социокультурные и иные особенности.

Практически во всех странах и возрастных группах буллинг значительно больше распространен среди лиц мужского пола, и его жертвами также значительно чаще становятся они же. В детстве и отрочестве отношение к буллингу различается. Среди младших мальчиков булли (агрессоры, притеснители и т. д.) обычно не пользуются авторитетом, если они появляются в более или менее благополучной среде. В неблагополучной – дело обстоит иначе (у беспризорников, во дворах и в классах с напряженными и агрессивными взаимоотношениями и пр.).

У подростков картина меняется. Индекс популярности подростка в его естественной среде связан как с просоциальным, так и с антисоциальным поведением. Изучение большой группы мальчиков 4–6 классов показало, что центральные места в их системе взаимоотношений занимали, с одной стороны, «образцовые мальчики», которых считали неагрессивными, спортивными, лидерами, старательными и общительными, а с другой – «крутые ребята», агрессивные и физически развитые, воспринимаемые как популярные. С возрастом и в более «уличной» среде популярность «плохих мальчиков» возрастает.

Социализирующие функции группы сверстников.

В группах сверстников социализация происходит главным образом благодаря действию таких механизмов, как стилизованный и межличностный, но немалую роль могут играть и традиционный, рефлексивный и механизм экзистенциального нажима.

В последние десятилетия группы сверстников стали одним из важнейших микрофакторов социализации подрастающих поколений. Их роль значительно возросла по сравнению с предыдущими эпохами, чему способствовал ряд обстоятельств.

Урбанизация ведет к тому, что все большее количество детей, подростков, юношей и девушек живут в городах, где имеют возможность общаться с большим количеством сверстников; это общение, как правило, неподконтрольно взрослым. Преобразование большой семьи в малую, увеличение количества однодетных и неполных семей, дезорганизация семьи повысили необходимость для младших ее членов искать общения вне дома как своеобразную компенсацию дефицита эмоциональных контактов с родителями. Общедоступный источник знаний – средства массовой коммуникации – способствует тому, что подрастающие поколения стали более однородными по среднему уровню образованности и вообще культурного развития. На консолидацию подростков, юношей и девушек в группах сверстников существенно влияет мода, задает стандарты не только одежды и причесок, но и всего образа жизни.

Дети, подростки, юноши и девушки одновременно входят в несколько групп, общение в которых может иметь существенные отличия. Неформальные группы влияют на социализацию детей, подростков, юношей и девушек в зависимости от их состава, направленности, стиля

лидерства, а главное – от степени значимости для того или иного их члена.

Социализирующие функции группы сверстников в детском, подростковом и юношеском возрастах заключаются в следующем:

Во-первых, группа сверстников помогает своим членам отделиться в социуме, создавая условия для автономизации от взрослых и родительской семьи, с одной стороны, и от общества сверстников и возрастной субкультуры – с другой. В процессе общения со сверстниками у ребенка, особенно у подростков, юношей и девушек складываются определенные взгляды или усваиваются те или иные нормы и ценности. Это происходит вследствие идентификации себя с группой и некритическим восприятием доминирующих в ней взглядов, отношений, норм.

Во-вторых, важнейшей функцией группы сверстников является обучение детей, подростков, юношей, девушек полоролевому поведению.

В группе сверстников познается, усваивается и проигрывается:

– как принято вести себя со сверстниками своего пола;

– как принято вести себя со сверстниками противоположного пола;

– как следует вести себя со старшими, младшими и взрослыми в зависимости от своей и их половой принадлежности.

Кроме того, именно в группе сверстников в подростковом и юношеском возрасте, как правило, происходит сексуальный дебют и приобретает первоначальный сексуальный опыт.

Общение со сверстниками своего пола существенно влияет на общение с лицами противоположного пола и

является очень важным для психосексуального развития вообще, в частности – эмоционального восприятия сферы сексуальных отношений. Разговоры с друзьями (часто довольно грубые) помогают ребенку, подростку, юноше, девушке адаптироваться к тем изменениям, которые происходят в их организме и физическом виде, усвоить и пережить в определенной степени те волнующие переживания, связанные с сексуальностью, которая пробуждается. Невозможность выразить свои эмоциональные переживания, связанные с психосексуальным развитием, нередко приводит к тяжелым душевным переживаниям и травмам, особенно в старшем подростковом и раннем юношеском возрасте.

В-третьих, группа сверстников, с одной стороны, представляет собой среду самоопределения в актуальной жизни детей, подростков, юношей, девушек, а с другой – источник влияния на выбор аспектов и способов их самоопределения «здесь и теперь». В группе сверстников самоопределение в актуальной жизни ее членов происходит, как минимум, благодаря:

- освоению социальных реалий конкретного микросоциума, поселения, этноконфессионального ареала, региона проживания;
- обучению способам приспособления к социуму и ухода его некоторых реалий;
- овладению и использованию определенных форм рекреативного поведения.

Влияние группы на самоопределение в актуальной жизни может сказаться по-разному. Так, член группы может проявлять свои интересы и, встречая понимание со стороны друзей, убеждаться в своих склонностях. Обогащая друг друга разной информацией, члены группы могут дать толчок возникновению у одного из них интереса к той сфере, на которую раньше он не обращал

внимания. Но в то же время общение в группе может разрушать, подавлять уже имеющиеся у детей и подростков интересы, склонности. В группе сверстников могут формироваться и социально неприемлемые, даже социально опасные интересы.

Опыт рекреативного поведения приобретается и реализуется в группе сверстников тоже довольно противоречиво. В положительно ориентированных группах рекреативное общение может быть не только содержательным, но и достаточно поучительным. Общаясь в таких группах, дети и подростки могут стремиться развеять свои сомнения, утвердиться в правоте своих мыслей.

С другой стороны, в иных группах ситуация совсем другая. Так, в группе все могут быть настроены друг к другу доброжелательно и с удовольствием проводить вместе много времени. Но их время тратится на совместное ничегонеделание, смакование анекдотов и т. д. И, тем не менее, даже этот опыт оказывается нередко весьма полезным.

В-четвертых, взаимодействие в группе сверстников играет большую роль в развитии самосознания человека. Естественно, что эта роль различна в связи с половозрастными, социокультурными и индивидуальными характеристиками человека.

Весьма существенно взаимодействие в группе сверстников влияет на формирование образа «Я» ребенка, подростка, юноши, девушки, потому что, группа для них своеобразное зеркало, которое с той или иной степенью адекватности или искажения отражает свойства, которые проявляются в процессе взаимодействия. Таким образом, человек получает определенную информацию о самом себе (она состоит из результатов его действий, и реального и предполагаемого его отношения к нему других людей). На

основе этой информации у ребенка, подростка, юноши или девушки формируется определенный образ самого себя. Попадая в различные ситуации общения в группе, пользуясь нормами и характеристиками, воспринятыми от ее членов и из практики жизни группы, дети, подростки, юноши и девушки познают те или иные стороны своей личности. Общаясь в группе, они нередко получают информацию о себе в оценочных терминах.

Роль группы сверстников в становлении образа «Я» ее членов имеет некоторые возрастные особенности. Если младший школьник, соотнося себя со сверстниками, частично еще ориентируется на те оценки, которые дает ему и его товарищам учитель, то подросток в первую очередь соотносит себя с группой сверстников, учитывая то, насколько ее члены одобряют или не одобряют определенные его качества, проявляющиеся в делах, поступках. Старшеклассники же узнают себя, главным образом, исходя из отношения к себе приятелей, друзей, а также сравнивая себя с лидерами (даже неприятными им) или с признанными «эталоном» в группе (эрудитами, спортсменами и др.).

На основании представления о себе, сложившегося под влиянием группы, дети и подростки нередко конструируют собственную линию поведения, строят отношения не только с группой, но и с окружающими. Извращенность сформированного образа «Я» может привести к тому, что растущий человек оказывается лишенным более или менее четкого представления о себе или это представление резко расходится с реальным образом.

В-пятых, группа сверстников – арена самореализации человека, особенно в подростковом и юношеском возрасте.

В группе растущий человек получает действительную или иллюзорную (зачастую это не осознается) возможность реализовать себя, потому что, в компании сверстников он чувствует себя равным, принятым, ценным. Это крайне важное ощущение, без которого трудно расставаться с детством, рвать эмоциональную пуповину, связывающую с родителями. Это ощущение позволяет считать себя на каждом возрастном этапе «уже взрослым». В то же время в группах сверстников идет и внешняя реализация себя: быть таким, как все, соответствовать стандартам моды, поведения. Уже младшего подростка начинает одолевает смутное беспокойство: «Так ли я, как все?». Чем старше он становится, тем больше этот вопрос. Наличие компании помогает убедиться в том, что с этим все в порядке. (Другое дело, что уже в старшем подростковом возрасте параллельно возникает другое беспокойство: «Неужели я такой, как все?»)

В-шестых, группа сверстников играет ведущую роль в самоутверждении человека, особенно до наступления молодости. Само наличие группы помогает почувствовать свою нужность кому-то, уверенность в себе и своих силах. Группа – источник высокого самоуважения, так как от нее ждут (и часто получают) высокую оценку своих качеств, поступков, личности в целом, что гораздо важнее оценок всех людей. Тот, кто не имеет друзей или хотя бы иллюзии дружеской компании, чувствует свою жизнь неполной, себя – неудачником, свои возможности – нереализованными.

Положительную роль в самоутверждении группа играет в том случае, если взаимодействие в ней не только интенсивное, но и содержательное, когда подросток, юноша или девушка не только чувствует себя в ней равным.

В-седьмых, взаимодействие в группе сверстников может стать стимулом самоизменения человека. Причем как положительного – самосовершенствования, так и негативного – саморазрушения. Последнее особенно часто встречается в подростковых и юношеских группах.

Стимулом к самоизменению могут стать как характер занятий в группе, так и стремление походить на ее лидера. Самоизменение в группе сверстников может иметь глубинный характер, а может иметь сугубо адаптивный характер [39, с. 446–448].

Группа сверстников и относительно социально контролируемая социализация

Группы сверстников включены и в процесс относительно социально контролируемой социализации.

С одной стороны, кроме неформальных групп сверстников, существуют и формализованные группы, состоящие в организациях различного типа (воспитательных, религиозных, производственных, контркультурных и многих других). Социализация в них имеет относительно контролируемый характер, ведь их жизнедеятельность определяется функциями, нормами, ценностями и другими характеристиками конкретной организации.

С другой стороны, в рамках любой организации складываются неформальные группы сверстников, чье влияние на социализацию своих членов идентично влиянию организации, они в большей или меньшей степени отличаются по нормам, стилям поведения и т. п.

Контрольные вопросы к теме:

1. Что такое семья?
2. Каковы функции семьи?
3. Что такое микросоциум?
4. Дайте характеристику микросоциуму?
5. Перечислите типы групп сверстников?

6. Какую роль играет группа сверстников в социализации подростков?
7. Каковы основные функции группы сверстников?

Основная литература по теме:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.
2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.
3. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.
4. Мудрик, А. В. Социально-педагогические проблемы социализации: монография. / А. В. Мудрик. – Москва : МПГУ, 2016. – 256 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Кемеров, В. Е., Керимов, Т. Х. Хрестоматия по социальной философии / В. Е. Кемеров, Т. Х. Керимов – М. : ВЛАДОС, 2001. – 367 с.
2. Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания. Учебное пособие / А. В. Мудрик – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.
3. Мустаева, Ф. А. Основы социальной педагогики: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Ф. А. Мустаева – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академический проект, 2002. – 416 с.
4. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общ. ред. М. А. Галагузовой. – М. : Гуманит. Изд. центр. ВЛАДОС, 2000. – 264 с.

Тема 8. Организации как микрофакторы социализации (4 ч.)

План:

- 8.1 Признаки организации.
- 8.2 Воспитательные организации как микрофакторы социализации.
- 8.3 Социальное воспитание в воспитательных организациях.
- 8.4 Государственные и частные организации как микрофакторы социализации.
- 8.5 Религиозные организации как микрофакторы социализации.
- 8.6 Добровольные организации как факторы стихийной социализации.

Цель изучения темы: раскрыть процесс социализации личности в государственных, частных, воспитательных, религиозных, и добровольных организациях.

Методические рекомендации к изучению темы.

Содержание темы 8 излагается на лекциях. План к теме 8 данного пособия идентичен плану лекционного занятия, посвященного указанной теме.

Самостоятельное освоение тематического материала целесообразно начать с изучения теоретических материалов по теме 8, содержащихся в учебно-методическом пособии. Закрепление темы производится на семинарском занятии, подготовиться к которому поможет поиск студентом ответов на контрольные вопросы к теме, а также выполнение заданий к семинару.

Для более глубокого освоения темы рекомендуется ознакомление с литературой для самостоятельного изучения в конце темы 8. Основная литература к теме

представляет собой наиболее признанные работы по изучаемой теме, одновременно являющиеся относительно легкодоступными для ознакомления с помощью научных библиотек и сети Интернет.

При невозможности получить доступ к указанным работам студент может использовать альтернативные источники, указанные в списке дополнительной литературы к теме 8.

8.1 Признаки организации

Организация – это объединение людей, созданное для решения определенных задач и реализации определенных функций.

Есть два вида организаций, которые можно рассматривать как микрофакторы социализации всех или подавляющего большинства людей.

Во-первых, это **воспитательные организации** разного типа (детские сады, школы, вузы и др.). Во-вторых, те **общественные, государственные и частные организации различных типов**, в которые входит или с которыми так или иначе взаимодействует человек в течение своей жизни (от детских поликлиник к предприятиям, учреждениям и любительским сообществам).

Совсем другой вид организаций – **религиозные**, которые являются микрофакторами социализации не всех, а только последователей той или иной конфессии.

Можно выделить еще один вид – **добровольные организации**.

Особый вид организаций – **контркультурные** (уголовного и тоталитарного типов), в которые входит только определенное количество людей. Поскольку они формируют у своих членов антисоциальное сознание и

поведение, то их можно рассматривать не как фактор социализации, а как фактор десоциализации [39, с. 457].

Организации всех названных видов, имея существенные ценностно-нормативные различия, в то же время имеют ряд признаков, свойственных любой организации. Ниже перечислены только те признаки, которые, во-первых, присущи в более или менее явном виде, каждому из выделенных выше видов организаций, а во-вторых, очевидно играют определенную роль в социализации членов организации.

1. Наличие фиксированного членства.
2. Социальная структура, включающая в себя формализованные и неформализованные подструктуры.
3. Структура власти и система управления и координации.
4. Иерархия ролевых позиций в формализованной подструктуре.
5. Разделение и описание функциональных обязанностей по всем ролевым позициям.
6. Иерархия статусов в неформализованной подструктуре.
7. Каналы вертикальной и горизонтальной коммуникации.
8. Нормативная регуляция поведения членов организации.
9. Система социального контроля: надзор, положительные и негативные санкции (стимулирование, вознаграждение, принуждение, наказание) [39, с. 458].

Коллектив

Одной из специфических признаков организации можно считать возникновение в ней коллективов.

В наиболее общем виде **коллектив** можно определить как формализованную социально-

психологическую контактную группу людей, работающих в рамках той или иной организации.

Коллектив можно рассматривать как открытую и автономную систему. Будучи организационно оформленной общностью людей, он функционирует в определенной степени независимо от организации в целом, что делает его относительно автономным. В то же время коллектив, будучи частью организации, взаимодействует с другими коллективами, которые входят в его состав, как на формализованном, так и на неформальном уровнях, определяет его открытость по отношению ближайшего социальной среды.

В любом коллективе складываются две структуры отношений – формализованная и неформализованная.

Формализованная структура коллектива создается его руководителями для того, чтобы организационно оформить коллектив и сделать его способным решать поставленные перед ним задачи. Формализованная структура отражает деловые отношения, в которые включены все члены коллектива (первый слой структуры), и отношения управления, которые складываются между руководителями и другими членами коллектива (второй слой).

Неформализованная структура коллектива отражает неофициальные отношения его членов и имеет также два уровня: межличностные отношения всех членов коллектива строятся на выборочных отношениях дружбы или вражды.

Жизнедеятельность коллектива можно рассматривать как процесс проигрывания его членами определенной социальной роли. Члены коллектива исполняют свои роли в соответствии с задачами, стоящими перед коллективом и функциями организации, в которую они входят. Кроме того, ролевое поведение согласуется со стилем управления

коллективом, ролевыми предписаниями и ожиданиями, диктуемыми содержанием жизнедеятельности, характером отношений, которые сложились в коллективе, а также учитывает возможные формальные и неформальные санкции со стороны руководителей и других членов коллектива. При этом надо различать два аспекта в проигрывании роли: социальный и психологический.

Социальный аспект включает в себя те ролевые ожидания и предписания, которые диктуются жизнедеятельностью коллектива и несоблюдение которых ведет к социальным последствиям (негативных санкций).

Психологический аспект – это субъективная трактовка членом коллектива своей роли, которая может не совпадать с социальными ожиданиями и предписаниями. Это расхождение может вызвать негативные санкции, если она проявляется в жизнедеятельности, а если не проявляется, она приводит к внутреннему напряжению, фрустрации. В оптимальном варианте это расхождение становится основой импровизации в исполнении роли, проявления творческой индивидуальности человека (человек находит нетривиальные способы выполнения роли члена коллектива, то есть проявляет креативность).

Жизнедеятельность коллектива, будучи процессом проигрывания ролей его членами, становится базой накопления ими социального опыта, ареной самореализации и самоутверждения, то есть создает возможности для социализации человека.

8.2 Воспитательные организации как микрофакторы социализации

Воспитательные организации – это специально создаваемые государственные и негосударственные организации, основной задачей которых является

социальное воспитание определенных возрастных групп населения [39, с. 459].

К ним относятся:

– учебно-воспитательные учреждения разного типа (детские ясли и сады, общеобразовательные и профильные школы, лицеи, гимназии, кадетские корпуса, техникумы, колледжи, вузы и т. д.);

– учреждения для детей, подростков, молодежи с существенно ослабленным здоровьем (специализированные школы, санатории и др.);

– учреждения для одаренных в той или иной сферах познания и видах деятельности детей, подростков, юношей, девушек (Дворцы и Дома детского и юношеского творчества, станции юных техников, спортивные, музыкальные школы, клубы по интересам и др.);

– организации, занимающиеся социально-культурным и другим видам оздоровления микросреды; индивидуальной и групповой опекой детей, подростков, юношей, девушек (социально-педагогические центры, социально-культурные комплексы, приюты и детские дома и др.);

– учреждения для детей, подростков, юношей, девушек с психосоматическими и / или социальными отклонениями, дефектами (вспомогательные образовательные учреждения, специальные школы и ПТУ и др.);

– организации, занимающиеся перевоспитанием и реабилитацией детей и подростков правонарушителей (закрытые интернаты, исправительные учреждения и др.);

– детские и юношеские общественные организации (пионерские, скаутские и др.) [40, с. 470].

У всех воспитательных организаций общая задача – воспитание человека, но решается каждая из них по-разному, и роль их не одинакова.

Через систему воспитательных организаций общество и государство должны обеспечить равные возможности, с одной стороны, для воспитания всех, а с другой стороны – для реализации каждым своих положительных потребностей, способностей и интересов.

Функции воспитательных организаций в процессе социализации

В процессе социализации воспитательные организации играют двоякую роль.

С одной стороны, именно в них осуществляются социальное и коррекционное воспитание как относительно социально контролируемая часть социализации.

С другой стороны, они, как любые человеческие сообщества, влияют на своих членов стихийно в процессе взаимодействия членов организации. И это влияние по своему характеру не совпадает с ценностями и нормами, культивируемыми в процессе социального и коррекционного воспитания.

Основными функциями воспитательных организаций в процессе социализации ученые считают следующие:

- привлечение человека к культуре общества;
- создание условий для индивидуального развития и духовно-ценностной ориентации;
- дифференциация воспитанников в соответствии с их личностными ресурсами применительно к реальной социально-профессиональной структуре общества;
- автономизация подрастающих поколений от взрослых.

Социализация в воспитательных организациях происходит прежде всего путем институционального механизма. Взаимодействуя в различных организациях, личность накапливает соответствующие знания и опыт социально одобряемого поведения. Одновременно она

приобретает опыт имитации такого поведения, опыт бесконфликтного выполнения общественных норм, культивируемых в воспитательных организациях.

Положительная социализация в коллективе происходит тогда, когда жизнь коллектива настолько насыщена и привлекательна, что создает возможности для удовлетворяющего общения с товарищами и вызывает стремление общаться с ними. К сожалению, эти условия далеко не всегда есть в реальности.

Наряду с институциональным механизмом социализации в воспитательных организациях достаточно эффективно проявляются межличностный и особенно стилизованный механизмы.

На процесс самоизменения своих членов воспитательная организация влияет в зависимости от ее быта, содержания и форм организации жизнедеятельности и взаимодействия, которые создают более или менее благоприятные возможности для развития человека, удовлетворения им своих положительных потребностей, способностей и интересов.

В отношении социально контролируемой социализации воспитательные организации играют ведущую роль, так как именно в них человек в большей или меньшей степени приобретает институциональные знания, нормы, опыт, то есть именно в них осуществляются социальное и коррекционное воспитание.

8.3 Социальное воспитание в воспитательных организациях

Социальное воспитание можно рассматривать как процесс относительно социально контролируемой социализации, осуществляемый в специально созданных воспитательных организациях, который помогает развить возможности человека, включающие его способности,

знания, образцы поведения, отношения, положительно ценные для общества, в котором он живет.

Иными словами, социальное воспитание представляет собой возвращение человека в ходе планомерного создания условий для него для целенаправленного позитивного развития и духовно-ценностной ориентации [39, с. 475].

Эти условия создаются в ходе взаимодействия индивидуальных и групповых (коллективов) субъектов в трех взаимосвязанных и в то же время относительно автономных по содержанию, формам, способам и стилю взаимодействия процессах: организации социального опыта, образования и индивидуальной помощи.

1. Организация социального опыта осуществляется через:

- организацию быта и жизнедеятельности формализованных групп (коллективов);
- организацию взаимодействия и обучения;
- стимулирование самодеятельности в формализованных группах и влияние на неформальные микрогруппы.

Социальный опыт – в широком смысле – это единство разного рода умений и навыков, знаний и способов мышления, норм и стереотипов поведения, интериоризированных ценностных установок, отраженных ощущений и переживаний, опыта взаимодействия с людьми, опыта приспособления и отделения, а также самопознания, самоопределения, самореализации и самоутверждения [39, с. 475].

2. Образование включает в себя:

- систематическое обучение (формальное образование, как основное, так и дополнительное);
- пропаганду и распространение культуры (неформальное образование);

– стимулирование самообразования.

3. Индивидуальная помощь человеку реализуется через:

– содействие в решении проблем;

– создание специальных ситуаций в жизнедеятельности воспитательных организаций, в которых человек захочет и сможет положительно раскрыться, реализоваться и т. д.;

– стимулирование положительного самоизменения.

Индивидуальная помощь – это сознательная попытка помочь человеку: приобрести знания, установки и навыки, необходимые для удовлетворения своих положительных потребностей и интересов и аналогичных потребностей других людей; осознать свои ценности, установки и умения; самоопределиться, самореализоваться и самоутвердиться; развить понимание и восприимчивость по отношению к себе и другим людям, к социальным проблемам; развить чувство причастности к группе и к социуму [39, с. 476].

Конечно, мера систематичности, интенсивности, характер, содержание, формы и способы организации социального опыта, образования и индивидуальной помощи напрямую зависят от возраста и в определенной степени от этнической и социокультурной принадлежности воспитанников. Они также специфические в различных воспитательных организациях, соотношение и роль которых на каждом возрастном этапе различны в той или ином обществе.

Кроме того, в различных типах воспитательных организаций объем и соотношение отдельных составляющих (организация социального опыта, образования и индивидуальной помощи) существенно отличаются. Все зависит как от типа организации, так и главным образом от ценностных ориентаций, установок,

которые реализуют в своей деятельности работающие в них педагоги.

Осуществляемое в процессе взаимодействия социальное воспитание в различных воспитательных организациях создает более или менее благоприятные условия и возможности для овладения человеком необходимыми с точки зрения общества социальными, духовными и эмоциональными ценностями (знаниями, убеждениями, умениями, нормами, чувствами, образцами поведения и т. д.), а также для его положительного самоизменения в ходе приспособления к социуму.

Коррекционное воспитание.

Коррекционное воспитание – создание условий для приспособления к жизни в социуме, преодоление или ослабление недостатков и дефектов развития отдельных категорий людей в специально созданных для этого организациях [39, с. 478].

Коррекционное воспитание осуществляется в специальных организациях (закрытого и открытого типа), специализирующихся на воспитании определенных категорий людей – жертв неблагоприятных условий социализации. Это и закрытые специнтернаты, и школы-интернаты, и санаторно-лечебные учреждения, и центры адаптации и реабилитации и др.

Задачи и содержание коррекционного воспитания зависят от характера и степени тяжести аномалии в развитии человека. В наиболее тяжелых случаях речь может идти только об элементарном приспособлении его к жизни в ближайшем социуме.

С точки зрения субъект-субъектного подхода *адаптация* – это способность человека активно взаимодействовать с социальной средой и использовать ее потенциал для собственного развития. Для этого необходимо переориентировать отношение человека к

своей судьбе. Это становится реальным, если у него формируются определенные социальные установки на себя, свое истинное и возможное будущее, на окружающих, на различные сферы жизнедеятельности и отношений как на потенциальные сферы самореализации.

Большую роль может сыграть обучение целеполаганию, раскрытие перед человеком положительных, реальных конкретно для него жизненных целей. Очень важной стороной коррекционного воспитания становится работа с семьей и ближайшим окружением, так как от них зависит, успешны ли усилия, прилагаемые воспитателями, или, наоборот, они будут блокироваться.

Особое место занимает перевоспитание, что в идеале включает в себе коррекцию личностных качеств, установок, ценностных ориентаций ряда категорий правонарушителей и адаптацию их к социальной жизнедеятельности. Поскольку среди правонарушителей немало людей с различными дефектами и отклонениями в развитии, то перевоспитание реально только при сочетании медицинских, психологических и педагогических мероприятий.

8.4 Государственные и частные организации как микрофакторы социализации

Государственные и частные организации объективно можно рассматривать как фактор социализации людей, которые входят в их состав, хотя социализация не является функцией этих организаций. Они социализируют своих членов выборочно в процессе решения тех задач, ради которых эти организации созданы.

Многочисленные государственные и частные организации можно сгруппировать в соответствии с задачами, для решения которых они созданы:

– **производственные** – промышленные, сельскохозяйственные и другие предприятия, производящие товары; производящие информационные технологии;

– **экономические** – финансовые, торговые, посреднические, рекламные, маркетинговые и другие организации;

– **научные** – исследовательские центры, институты, академии и др.;

– **благотворительные** – фонды, сообщества, попечительские учреждения;

– **здравоохранения** – медицинские, профилактические, санаторно-курортные учреждения;

– **культуры** – театры, музеи, кинотеатры, филармонии и др.;

– **средства массовой коммуникации** – редакции газет и журналов, телестудии, киностудии, издательства, радиостанции и др.;

– **спортивные** – стадионы, бассейны, профессиональные спортивные клубы;

– **государственной власти и управления** – законодательные, исполнительные и распорядительные органы общегосударственного, регионального и муниципального уровней, местного самоуправления;

– **охраны общества и государства** – армия, полиция, прокуратура, суд, служба безопасности и др.

Как микрофакторы социализации человека можно рассматривать те организации, в которые они входят непосредственно: воинскую часть, а не армию в целом; завод, а не холдинг, и т. д.

Организации и стихийная социализация.

Государственные и частные организации влияют на социализацию граждан как прямо, так и опосредованно. Прямое воздействие осуществляется на членов конкретной

организации. Косвенное воздействие может осуществляться на тех людей, с кем та или иная организация так или иначе связана либо сотрудничает, включая помощь воспитательным организациям, помощь нуждающимся в этом людям и группам (фирма – обществу инвалидов, спортивный клуб – жителям микрорайона и др.).

Социализация членов любой организации происходит благодаря действию институционального механизма, а также межличностного и стилизованного (потому что у организации возникает относительно самостоятельная субкультура, а ее члены являются носителями более широких субкультур – профессиональной, возрастной и др.).

Государственные и частные организации выполняют определенные универсальные функции в процессе социализации, как присущие каждой из них, так и специфические. К универсальным функциям можно отнести **нормативно-регулятивную** и **смыслообразующую** (обеспечение самореализации и самоутверждения его членов). Специфические функции, которые определяются задачами организации: *профессиональная социализация, гражданская социализация, компенсация, релаксация, коммуникация* и др. Эти функции в различных сочетаниях дополняют основные функции организации, а также частично могут поглощаться одной из них [39, с. 487–488].

Социализация членов организации имеет двойкий характер.

С одной стороны, в ней как в формализованной группе в процессе делового общения человек усваивает и реализует определенные ценности, установки, образцы поведения, соответствующие целям организации.

С другой стороны, в любой организации возникает межличностное общение между ее членами и складывается система неформальных отношений, которые также имеют существенное социализирующее значение. Причем в эффективной организации неформальные отношения испытывают на себе существенное нормативно-регламентирующее влияние формализованных отношений, а в неэффективной – ситуация может быть обратной.

Организация в идеале стремится сформировать из своих членов определенный тип личности, адекватный представлениям руководства и идеологии организации о человеке, наиболее эффективно способную, готовую и подготовленную реализовывать свои функциональные обязанности так, чтобы задачи организации решались оптимальным образом. В зависимости от типа и идеологии той или иной организации тип нужной ей личности может иметь значительную специфику. В одних случаях – это узкий специалист с ориентацией на рациональный стиль поведения; в других – специалист, обладающий креативным потенциалом; в третьих – специалист «по человеческим отношениям».

В любой организации происходит стихийная социализация. Ее содержание и характер определяются сложившейся в ней корпоративной культурой или субкультурой организации, представляет собой совокупность коллективных представлений о нормах, ценностях, способах поведения, принятых членами организации; своеобразие видения и понимания, способы восприятия и интерпретации мира, образ мыслей, что выражается в специфических образцах поведения.

Эффективность и характер влияния организации на стихийную социализацию конкретного ее члена зависят, пожалуй, как от особенностей корпоративной культуры, так и от индивидуального своеобразия человека, а также от

продолжительности его пребывания в организации и степени ее референтности для него.

Относительно социально контролируемая социализация в организации.

Чем больше эффективная организация, тем в большей степени в ней происходит и социально контролируемая социализация. Эффективность во многом определяется созданной организационной культурой, которая предусматривает целенаправленную работу с кадрами.

Все больше организаций уделяют внимание тому, что в социальном воспитании называется *организация социального опыта*. В частности, этому способствуют и привлечение членов организации к решению вопросов ее жизнедеятельности: создание специфической символики, атрибутики, традиций повседневного поведения и совместного проведения досуга, различных форм привлечения членов семей к проведению досуга, к познавательным, спортивно-развлекательным и тому подобным программам.

И наконец, все больше организаций обеспокоены предоставлением индивидуальной помощи в решении проблем своим членам. Этим заняты специалисты по работе с персоналом, а также специально приглашаемые специалисты.

Все больше распространяется практика проведения групповых тренингов различного характера, групповых дискуссий и индивидуальных консультаций – типичное проявление осознания необходимости социального воспитания в организациях различного типа.

8.5 Религиозные организации как микрофакторы социализации

Религия традиционно играла большую роль в жизни различных обществ. В социализации человека религиозные организации были важнейшим, после семьи, фактором. В процессе секуляризации, то есть освобождения общества от влияния религии, ее значение падало и в жизни общества, и в социализации. Однако в современном мире роль религии, во-первых, остается важной, во-вторых, она отличается в зависимости от страны и конфессии (вероисповедания), в-третьих, ее влияние стало снова расти.

Социализирующее влияние религиозных организаций испытывают на себе как верующие, так и члены их семей. Кроме того, различные конфессии ведут более или менее активную работу по привлечению в свои ряды новых верующих. Успех этой работы определяется тем, сколько удастся создать на базе конфессии религиозных организаций, насколько эффективно они функционируют.

Важное значение имеет и развитие религиозного просвещения и образования, которыми занимаются в той или иной степени все конфессии, в том числе и создавая свои учебные заведения разного типа (воскресные школы, центры дополнительного религиозного образования, средние и высшие учебные заведения).

Возрождение приходской жизни требует большого количества священнослужителей, способных, готовых и специально подготовленных к ведению соответствующей работы с различными социальными и половозрастными группами населения.

Социализирующие функции религиозных организаций.

В процессе социализации верующих религиозные организации реализуют ряд взаимосвязанных и взаимообусловленных функций.

Ценностно-ориентационная функция религиозных организаций проявляется в том, что они предлагают своим членам объяснения смысла и значения догматов веры, стремятся сформировать у них определенную систему верований (веру в Бога, бессмертие души и др.), уважение и благоговение к святыням, позитивное отношение к религиозным ценностям и нормам. Это осуществляется как в процессе культовых действий (богослужения в храме, молитва и др.), так и в различных формах религиозного образования.

Сакрально-мистическое функция характеризует виды деятельности религиозных организаций, которые объясняются мистическими, то есть сверхъестественными причинами (участие в таинствах, молитвах). Религиозные организации претендуют на формирование у своих членов системы ценностей, ориентированных на цели, не объяснимые окончательно в рациональных категориях. Речь идет о формировании сакрально-мистического отношения к некоторым вещам и событиям как к ценностям, имеющих священное значение, наделенных божественной благодатью, силой; а также признание того, что некоторые явления, обладая мистической природой, имеют не прямо божественный источник своего происхождения (сатанистское начало).

Регулятивная функция проявляется в том, что религиозные организации культивируют среди своих членов поведение, соответствующее религиозным нормам. Это осуществляется в процессе коллективных культовых действий и всей жизнедеятельности, а также через различные формы контроля (в одних конфессиях более

жесткого, в других – менее) за соответствием жизни верующих религиозным нормам.

Коммуникативная функция религиозных организаций реализуется в создании условий для общения верующих (с Богом, со служителями культа, с другими верующими) в определенных формах его организации, а также в культивировании норм общения, соответствующие догматам и поучительным принципам конкретной религии.

Компенсаторная (утешительная) функция проявляется в гармонизации духовного мира верующих, в помощи им в процессе осознания своих проблем и в духовной защите от мирских потрясений и неприятностей. Культовые действия (общая молитва, общение, участие в таинствах и т. д.) способствуют душевному успокоению, верующий находит моральную поддержку, силы противостоять стрессам, негативным эмоциям и др. Религия предлагает свое толкование таким явлениям, как смерть, болезнь, жизненные проблемы, помогает верующим выработать конструктивное отношение к ним и «стабилизировать» свой внутренний мир.

Функция милосердия реализуется в различных сферах и формах как в рамках религиозных организаций, так и за их пределами, благодаря чему члены организации получают специфический опыт.

Разновидностью функции милосердия можно считать функцию реабилитации, то есть помощь людям, пострадавшим в результате воздействия на их психику и здоровье наркотических средств, алкоголя, а также воздействий контркультурных организаций. Результатом такой помощи становится не только освобождение от той или иной зависимости, но и структурирование представлений о человеческом бытии, о месте и значимости каждого человека в обществе.

Воспитательная функция – религиозное воспитание человека, в процессе которого верующим индивидам и группам целенаправленно и планомерно предлагаются мировоззрение, мироощущение, нормы отношений и поведения, соответствующих принципам определенной конфессии (вероисповедания) [39, с. 493–496].

Религиозное воспитание может осуществляться священнослужителями; верующими агентами социализации (родителями, родственниками, знакомыми, членами религиозной общины и др.), педагогами конфессиональных учебных заведений (как основных – средних школ, колледжей и др., так и дополнительных – воскресных школ, библейских кружков и др.), в ряде стран – преподавателями религии в светских учебных заведениях; различными объединениями, в том числе детскими и юношескими, действующими при религиозных организациях или под их влиянием; рядом светских детских и юношеских организаций средствами массовой коммуникации, находящихся под контролем религиозных организаций.

В основе религиозного воспитания лежит феномен **сакрализации** (от лат. *sacrum* – священное), то есть наделение явлений окружающей действительности священным содержанием как через придания божественного смысла обыденным мирским процедурам через их обрядовое освящение, так и в канонизировании преданий об истории данного вероучения [39, с. 497].

В процессе религиозного воспитания используются различные формы, многие из которых по внешним признакам аналогичны формам социального воспитания (определенная система занятий, семинары, лекции и др., клубы для разных групп верующих, праздничные мероприятия, любительские хоры, оркестры, экскурсии и т. д.), но приобретают сакральный смысл, наполняясь

специфическим для религиозного воспитания содержанием.

Различными являются и средства религиозного воспитания, которые определяются конфессиональными особенностями. Так, в христианских конфессиях они такие:

- церковное богослужение привлекает верующих к церковной жизни, к таинству общения с Богом;

- проповедь сообщает важнейшие положения вероучения и побуждает к соответствующему поведению;

- молитва помогает научиться получать нужный душевный настрой;

- чтение канонических текстов (Псалтырь, Евангелие и др.);

- исповедь приучает к самоанализу и к мысли о неизбежности наказания за грех (вину);

- пост помогает укрощать плоть, смирять гордыню, вырабатывать устойчивость;

- покаяние – наказание, которое способствует укреплению в вере и соблюдению норм отношений и поведения.

8.6 Добровольные организации как фактор стихийной социализации

В добровольную организацию человек входит по своему желанию и имеет возможность выйти из нее, что и определяет во многом роль этой организации в социализации своих членов.

Желание присоединиться к той или иной организации обусловлено присущими человеку потребностями в общении, в самореализации и самоутверждении. Поэтому человек вступает в те организации, которые привлекательны для него какими-либо внешними признаками или «за компанию» с

друзьями. Если первое впечатление не обманывает, организация становится референтной для конкретного человека, то есть он ориентируется на принятые в ней нормы и ценности. Референтность – необходимое условие длительного нахождения человека в организации.

Любая добровольная организация представляет собой, условно говоря, общество единомышленников, в котором складываются межличностные отношения, которые проявляются в характере и способах взаимодействия членов организации, а также в ее статусной и ролевой структурах.

Созданное в рамках добровольной организации общество единомышленников учит его членов соответствующему поведению, адекватной их объективным и субъективным особенностям; создает условия для решения социально-психологических возрастных задач (развития самосознания, самоопределения, самореализации, самоутверждения) создает ощущение поддержки; учит избегать конфликтов, связанных с принадлежностью к организации, и т. д.

Функции добровольной организации реализуются по-разному по степени эффективности и по содержательной направленности в зависимости от характера и жизнедеятельности организации.

В каждой добровольной организации впоследствии складывается специфическая субкультура – совокупность социально-психологических и социально-педагогических характеристик, что позволяет членам организации осознать себя в качестве некоего «мы», отличного от «они» (других представителей социума).

Добровольное вхождение в организацию позволяет человеку как субъекту социализации искать и находить благоприятные условия для решения возрастных задач, удовлетворения потребностей и реализации интересов, а в

целом – приобретать опыт приспособления и отделения в социуме.

Детские и юношеские добровольные организации и социализация.

Детские и юношеские добровольные организации (обычно их называют общественными) по основным социализирующим характеристикам и функциям не отличаются от добровольных организаций взрослых. Но в то же время они имеют весьма существенные особенности.

Добровольность в детских и юношеских организациях присутствует в чистом виде. Входят в ту или иную организацию и остаются в ней только тогда и до тех пор, пока она чем-то привлекательна для конкретных детей, подростков, юношей, девушек (в профсоюз или в гильдию адвокатов входят тоже добровольно, но по вполне практическим мотивам).

Намерение и стремление вступить в детскую / юношескую добровольную организацию тесно связаны с возрастными и личностными особенностями детей и подростков. Что касается личностных особенностей, то в организацию стремятся, как правило, те, у кого сильно развита общительность, а также те, у кого наблюдается повышенная социальная активность. В то же время подобные организации становятся для многих своих членов своеобразной экологической нишей, в которой они ищут компенсацию неудачного взаимодействия в семье, в воспитательных организациях, в дворовых компаниях.

Основной социализирующий эффект детских и юношеских добровольных организаций зависит от того, насколько та или другая из них становится для конкретного ребенка, подростка, юноши, девушки референтной группой, компенсирует различные личностные дефициты, что создает ощущение принятия сверстниками и чувства защищенности,

выполняющей роль арены самореализации и самоутверждения.

Контркультурные организации.

Контркультурные организации (криминальные, тоталитарные-политические и квазикультурные) – объединения людей, которые совместно реализуют интересы, программы, цели, социально-культурные установки, противостоящие фундаментальным принципам, ценностям и правилам общества.

Контркультурные организации имеют признаки, общие для любой организации. Однако ценностно-содержательные характеристики этих признаков, во-первых, существенно отличаются от присущих просоциальным организациям, а во-вторых, специфические в различных типах контркультурных организаций.

Любая контркультурная организация образуется на основе определенного принципа обособления (преступная деятельность, политический экстремизм, поклонение идолу и т. д.). Принцип обособления – основа возникновения солидарности, чувства «мы». Он позволяет рассматривать людей, не входящих в организацию, как «чужих».

Контркультурная организация обладает жестко фиксированным членством и жесткой иерархической структурой руководства – подчинения. Обычно во главе организации стоит харизматический лидер, то есть человек, отличающийся притягательной силой для членов организации и имеет вследствие этого непререкаемый авторитет.

Сложившиеся в контркультурной организации иерархические группы (страты) фиксируются с помощью различных стратификационно-маркирующих элементов: специальных наименований каждой страты, привилегиями

в чем-либо или ограничениями и запретами на что-либо, элементами внешнего оформления – одеждой, прическами, макияжем, татуировками и пр.

Как правило, подобные организации имеют определенную атрибутику: от кличек и татуировок до формы и знамен, а также нередко они обладают каким-либо имуществом (у некоторых оно может быть довольно значительным).

Контркультурные организации имеют определенные центры объединения. Обычно это помещения (в которых собираются их члены) как принадлежащие организации, так и «оккупированные» ими (кафе, клубы, спортивные залы и пр., которые стали местами их постоянных встреч).

В большинстве контркультурных организаций складывается закрытая от посторонних система коммуникаций. Ее закрытость обеспечивает созданный в них жаргон, который может иметь характер криптолалии (тайноговорения). Она обеспечивает прохождение информации, необходимой для реализации целей организации и ее жизнедеятельности в целом.

Десоциализирующий характер контркультурных организаций.

Десоциализация в этом случае понимается как негативная социализация членов контркультурных организаций (лат. De – приставка, обозначающая: 1) отделение, удаление – в нашем случае от общества; 2) движение вниз, снижение, например, деградация – в нашем случае, снижение приспособленности к жизни в обществе) [39, с. 516].

Десоциализация членов контркультурных организаций основывается на том, что человек в них рассматривается не как личность (самосознательный, ответственный субъект), а как индивид (т. е. как представитель биологического рода или социальной

группы), как объект воздействия лидеров. Поэтому взаимодействие членов организации с лидерами имеет безличностный, сугубо инструментально-деятельностный характер (например, в ходе уголовных или экстремистских действий – в политических тоталитарных организациях).

Жизнедеятельность контркультурной организации и каждого ее члена определяется и регулируется соответствующими чертами:

- нормами, которые упорядочивают отношения внутри группы и поведение по отношению к «они» (правила поведения в отношении членов организации не распространяются на людей, к ней не принадлежащих);

- образцами взаимодействия и поведения;

- системой социального контроля – клятвами и проклятиями;

- способами стимулирования – вознаграждения, принуждения и наказания.

В зависимости от характера организации ее субкультура включает в себя специфические элементы. Одним из них может быть отношение членов организации к своему здоровью: от строгого режима жизни и питания, занятий спортом до самоистощения вплоть до саморазрушения (минимум сна, минимум еды и пр.). Во многих организациях наркотики и алкоголь используются как средства подавления и сплочения их членов, а в других существует полный запрет на их употребление.

Одним из значимых элементов жизнедеятельности и субкультуры контркультурной организации может быть поощряемый характер поведения в сексуальной сфере. Если в одних организациях культивируются сексуально-эротические ценности, порнография, промискуитет (беспорядочные половые связи), то в других пропагандируется и реализуется аскетизм, ограничения и запреты в сфере сексуальных отношений.

В некоторых организациях существует особое отношение к семье – ограничение и даже запрет на родственные контакты, отказ от семьи и имущества в пользу организации.

В последние десятилетия десоциализирующее влияние контркультурных организаций растет, что проявляется в ряде тенденций.

Во-первых, растет интерес в различных возрастных и социокультурных слоях общества ко всем типам контркультурных организаций: и к квазикультовым (вплоть до сатанистских), и к криминальным, и к экстремистским – политическим, религиозным, террористическим.

Во-вторых, увеличивается диапазон приемлемости относительно идеологии и практики контркультурных организаций у достаточно больших групп населения. Это проявляется и в росте ксенофобии (ненависти к инородцам), и в культурной и религиозной нетерпимости, и в других тенденциях.

В-третьих, наблюдается количественный рост контркультурных организаций всех типов и увеличение как числа действующих членов организаций, так и потенциальной базы их роста.

В-четвертых, наблюдается идеологическое схождение, а также практическое сопряжение и сращивание контркультурных организаций всех типов с определенными сегментами экономических, идеологических, политических и властных структур общества.

В-пятых, происходит экспансия контркультурных организаций в сферу социального воспитания через завуалированное, а также и прямое их проникновения в некоторые воспитательные организации. Так, квазикультовые организации получают доступ в школы,

колледжи, вузы и внешкольные учреждения. Криминализировано много молодежных сообществ, сформировавшихся вокруг спортивных комплексов, тренажерных залов, секций восточных единоборств и др. Они нередко имеют легальный статус [40, с. 519].

Все эти тенденции существенны для распространения десоциализирующего влияния контркультурных организаций, как на своих членов, так и на потенциальных участников.

Десоциализация в контркультурных организациях определяется рядом особенностей их структуры и жизнедеятельности. Для контркультурных организаций характерна высокая степень интеграции их членов, которая выражается в высокой степени усвоения ими целей, норм и субкультуры организации. В контркультурных организациях происходит адаптация их членов к контркультурным ценностям и установкам и девиантное отношение к обществу, то есть они осуществляют десоциализирующее влияние на своих членов. Этому способствует и диссоциальное воспитание, которое осуществляется в контркультурных организациях.

Диссоциальное воспитание.

Диссоциальное воспитание (лат. Dis – приставка, дает понятию противоположный смысл) – целенаправленное формирование антисоциального сознания и поведения у членов контркультурных (криминальных и тоталитарных–политических и квазикультурных) организаций (сообществ) [39, с. 520].

Осуществляют диссоциальное воспитание руководители контркультурных организаций (их могут называть по-разному – вождь, учитель, лидер, шеф и др.) и проверенные члены организации. Независимо от характера организации всех их можно назвать воспитателями – компрачикосами (этим словом в средневековой Европе

называли тех, кто покупал или похищал детей и уродовал их для продажи как шутов, нищих и др.).

Как и любой вид воспитания, диссоциальное воспитание имеет специфические задачи, цели, содержание и средства.

Задача диссоциального воспитания – привлечение и подготовка кадров, необходимых для функционирования криминальных и тоталитарных групп и организаций.

Цели диссоциального воспитания зависят от характера тех групп и организаций, в которых оно реализуется. Но в каждой из них воспитание имеет цель добиться абсолютного подчинения членов организации лидеру, усвоение ими соответствующих норм и ценностей и некритической реализации этих норм и ценностей в повседневной жизни.

Диссоциальное воспитание осуществляется с помощью определенного набора средств, важнейшими из которых можно считать следующие:

–*основной род занятий группы или организации* (криминальный, квазикультурный, экстремистский);

–*автократический стиль руководства*, предусматривающий единоличное управление лидером жизнедеятельностью группы или организации; беспрекословное подчинение рядовых членов лидеру; жесткий контроль за жизнью и поведением каждого; использование широкого набора негативных санкций (включая физическое насилие, а в криминальных группах – физическое уничтожение) в отношении нарушителей норм и приказов;

–*характер основного рода занятий*, ценности и нормы, внедряемые в организации, формируют специфическую для нее субкультуру (жаргон, способы свободного времяпрепровождения, эстетические пристрастия – одежда, прическа, тату, пирсинг, стиль

взаимоотношений внутри группы и взаимодействия вне группы, фольклор), что становится эффективным средством диссоциального воспитания.

Процесс диссоциального воспитания в общем виде включает в себя ряд этапов.

Первый этап – возникновение у человека образа организации, привлекательного для нее в силу половозрастных, социально-культурных или индивидуальных особенностей, желание войти в нее и получить в ней признание.

Второй этап – включение человека в жизнедеятельность организации, познания и усвоения им ее норм, ценностей, стиля взаимоотношений.

Третий этап – удовлетворение определенных потребностей человека в антисоциальных формах, трансформация ряда потребностей и интересов в антисоциальные.

Четвертый этап – закрепление антисоциальных действий до уровня неконтролируемых сознанием автоматизмов, что свидетельствует о возникновении фиксированных антисоциальных установок, и определяют поведение членов контркультурных организаций [39, с. 521].

Контрольные вопросы:

1. Дайте определение понятию «организация».
2. Каковы признаки организации?
3. Каковы функции государственных организаций?
4. Каковы социализирующие функции религиозных организаций?
5. В чем сущность социального воспитания?
6. Какую социализацию осуществляют добровольные организации?
7. Что такое десоциализация?

Основная литература по теме:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.

2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.

3. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Кемеров, В. Е., Керимов, Т. Х. Хрестоматия по социальной философии / В. Е. Кемеров, Т. Х. Керимов – М. : ВЛАДОС, 2001. – 367 с.

2. Мустаева, Ф. А. Основы социальной педагогики: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Ф. А. Мустаева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академический проект, 2002. – 416 с.

3. Социальная педагогика: курс лекций / Под общ.ред. М. А. Галагузовой. – М. : Гуманит. Изд. центр. ВЛАДОС, 2000. – 264 с.

Тема 9. Коммуникация как основа процесса социализации

План:

- 9.1 Межличностная коммуникация– общение.
- 9.2 Средства массовой коммуникации.
- 9.3 Компьютер и социализация его пользователей.

Цель изучения темы: раскрыть сущность межличностной коммуникации, определить роль средств массовой коммуникации в социализации личности, выяснить, какое влияние оказывает компьютер на социализацию его пользователей.

Методические рекомендации к изучению темы.

Содержание темы 9 излагается на лекциях. План к теме 9 данного пособия идентичен плану лекционного занятия, посвященного указанной теме.

Самостоятельное освоение тематического материала целесообразно начать с изучения теоретических материалов по теме 9, содержащихся в учебно-методическом пособии. Закрепление темы производится на семинарском занятии, подготовиться к которому поможет поиск студентом ответов на контрольные вопросы к теме, а также выполнение заданий к семинару.

Для более глубокого освоения темы рекомендуется ознакомление с литературой для самостоятельного изучения в конце темы 9. Основная литература к теме представляет собой наиболее признанные работы по изучаемой теме, одновременно являющиеся относительно легкодоступными для ознакомления с помощью научных библиотек и сети Интернет.

При невозможности получить доступ к указанным работам студент может использовать альтернативные

источники, указанные в списке дополнительной литературы к теме 9.

9.1 Межличностная коммуникация– общение.

Общение – это обмен ценностями – эмоциональными, интеллектуальными, духовными, социальными (общепризнанными, специфическими для различных номинальных и реальных групп, а также индивидуальными), который происходит в форме диалога [39, с. 541].

Этому обмену свойственны половозрастные и социокультурные особенности, и он происходит в процессе непосредственного взаимодействия людей в рамках групп, организаций, коллективов.

Подобное понимание общения позволяет рассматривать его как основу, стержень процесса социализации человека (как стихийного, так и относительно социально контролируемого), происходящего во взаимодействии с микрофакторами, а также отчасти и с мезофакторами.

Анализ реального общения позволяет выявить две цели человека, достичь которых он стремится в процессе общения, и в соответствии с этими задачами определить два основных вида общения.

1. Когда общение имеет целью только удовлетворение потребности в нем, то это межличностное общение. Межличностным (свободным) можно считать общение, которое складывается в процессе взаимодействия человека с окружающими людьми вне конкретных занятий чем-либо. Свободное общение предполагает возможность для участников вступать в него и прерывать его по собственному желанию. Целью такого общения является создание или поддержание взаимоотношений, эмоционально удовлетворяющих

человека с окружающими. В зависимости от степени субъективной значимости тех или иных контактов и эмоциональной включенности в них партнеров различают знакомство, дружбу, любовь.

2. Если общение возникает в определенных сферах жизнедеятельности и преследует цель их обслуживания, то это ролевое общение. Ролевое общение осуществляется в процессе разных типов наглядной и духовно-практической деятельности, спортивных занятий, организованных игр. В зависимости от характера отношений участников любого из этих видов занятий к их цели и друг к другу между ними складывается партнерское или товарищеское общение. Объединяясь в коллективе или стихийно в группе вначале только для какого-нибудь общего занятия, люди в процессе его реализации вступают в общение. Оно может быть связано только с содержанием занятий, но может включать и элементы свободного общения, может продолжаться вне этих занятий, став межличностным. В свою очередь, межличностное общение оказывает существенное влияние на ролевое общение в той или иной сфере.

Общение происходит в форме диалога. Участие в диалоге предполагает употребление человеком разных средств общения.

Основным среди них является язык. Вместе с языком важным средством общения является кинетическая речь, то есть оптико-кинетическая система знаков, в которую входят позы, жесты, мимика, пантомимика.

Эмоциональная включенность партнеров в общение проявляется, кроме всего прочего, и использованием тактильных средств общения. Их влияние особенно важно в общении матери с младенцем, дошкольников и младших школьников с родителями. В старшем подростковом возрасте вновь происходит резкое увеличение значимости

тактильных средств общения, но теперь уже в общении со сверстниками противоположного пола.

Новое средство общения – это мобильные телефоны. Мобильный телефон позволяет совмещать аудио и видеообщение с обменом короткими текстовыми сообщениями (SMS – short messageservice).

Все чаще мобильные телефоны используют педагоги во взаимодействии с воспитанниками. Ученые выявили наиболее распространенные в педагогической практике функции мобильного телефона в общении педагогов с учащимися: контактная (установление контакта), организационная (решение организационных и режимных вопросов), коррекционно-учебная (коррекция формы и содержания текущего учебного процесса), эмотивная (трансляция и регуляция функциональных состояний общающихся), конфиденциальная (создание канала доверия). Эти функции реализуются значительно чаще в SMS-общении, чем в речевом, что вполне объяснимо тем, что письменное общение субъективно менее напряженно для людей в общении друг с другом.

Все более распространенными становятся средства общения, заложенные в Интернет-ресурсах: электронная почта, чаты, блоги, видеоконференции и др.

Общение и стихийная социализация.

Общение играет кардинальную и всеобъемлющую роль в процессе стихийной социализации человека на всех возрастных этапах. Мудрик А. В. выделил ряд функций, характеризующих общение как стержень социализации человека.

Во-первых, общение – важнейшая детерминанта эмоционального развития человека. Весь диапазон человеческих чувств возникает и развивается в условиях общения. Общение всегда эмоционально окрашено – от нежности к ненависти. Благодаря этому люди передают

друг другу не только текст, но и эмоциональный подтекст. Этот подтекст может усиливать содержание текста, ослаблять его, отрицать его. Содержание, эмоциональная глубина общения, тот обмен эмоциями, который при этом происходит, влияют на то, как человек воспринимает все окружающее, на глубину и окрашенность его эмоций.

Во-вторых, в процессе общения происходит самопознание человека, формирование образа Я.

В-третьих, общение – самый важный путь познания человеком мира.

Исследования показали, что только 20% информации, которой владеет современный человек, усваивается им из средств массовой коммуникации. Остальные 80% она получает по каналам межличностного общения. Таким образом, общение остается основой человеческого познания.

В-четвертых, в процессе общения человек усваивает широкий спектр норм, определяющих его повседневную жизнь [39, с. 566–574].

Формирование коммуникативной культуры как задачи социализации

Человек может эффективно сотрудничать с другими людьми в различных областях жизнедеятельности, достичь жизненного успеха быть счастливым тогда, когда он обладает развитой коммуникативной культурой, иначе говоря, обладая системой знаний, норм, ценностей и образцов поведения, принятых в обществе, в котором он живет, органично, естественно и непринужденно реализуемых им в ролевом (функциональном) и межличностном (эмоциональном) общении.

Это – важнейшее условие удовлетворенности отношениями с окружающими и жизнью в целом, необходимая предпосылка эффективности позитивной социализации, один из залогов психического,

эмоционального, интеллектуального, социального и даже физического развития человека.

Традиционно коммуникативная культура формировалась в процессе овладения человеком сложившимися нормами, правилами, умениями в сфере общения в тех группах, коллективах, социальных институтах, где он реализовывал свои социальные и половозрастные роли.

В общем виде развитие и формирование коммуникативной культуры человека предполагают:

- развитие ряда психологических и умственных качеств, особенно явно проявляющихся в процессе коммуникации (потребность в общении, общительность, эмпатия, рефлексия);

- помощь в овладении средствами коммуникации;

- формирование ряда социальных установок, необходимых для эффективного общения (отношение к партнерам по общению как к цели, а не как к средству достижения собственного благополучия; интерес к самому процессу общения и сотрудничества, а не только к его результату; понимание сотрудничества, общение как диалога, что требует умения слушать и проявлять терпимость к идеям и недостаткам партнера);

- развитие и формирование коммуникативных умений (умение устанавливать контакты в определенной ситуации с желаемыми или необходимыми партнерами; умение создать ситуацию сотрудничества или общения с конкретными людьми; умение найти темы для разговора в разных случаях; умение выбрать адекватные способы взаимодействия в деловом или эмоциональном общении, в групповом или коллективном сотрудничестве).

9.2 Средства массовой коммуникации

Средства массовой коммуникации (СМК) – технические средства (печать, радио, кинематограф, телевидение и др.), посредством которых осуществляется распространение информации (знаний, духовных ценностей, нравственных и правовых норм и т. п.) на количественно крупные, рассредоточенные аудитории [39, с. 566–574].

СМК бывают двух видов: печатные и электронные.

СМК абсолютно объективно влияют на социализацию всех половозрастных и социально-профессиональных слоев населения. Об этом свидетельствуют статистические данные о потреблении продукции СМК.

Рассматривая влияние СМК на процесс социализации, следует иметь в виду то, что непосредственным объектом влияния потока их сообщений является не столько отдельный индивид (хотя и он тоже), сколько сознание и поведение больших групп людей, составляющих аудиторию того или иного конкретного средства массовой коммуникации – читатели одной газеты, слушатели определенной радиостанции, зрители тех или иных телеканалов.

СМК можно рассматривать как основу, стержень социализации в связи с тем, что они влияют на социализацию практически всего населения страны.

СМК и стихийная социализация.

Воздействие СМК на стихийную социализацию определяется несколькими обстоятельствами.

Во-первых, СМК выполняют рекреативную роль, поскольку во многом определяют досуговое времяпрепровождение людей, как групповое, так и индивидуальное. Эта роль реализуется по отношению ко всем людям, ведь отдых на досуге книгой, в кино, перед

телевизором отвлекает их от повседневных забот и обязанностей.

Во-вторых, с рекреативной тесно связана релаксационная роль СМК. Для достаточно большого количества людей разных возрастов просмотр телепрограмм, прослушивание музыкальных записей, а для некоторых и чтение становятся своеобразной компенсацией дефицитов межличностных контактов, предотвращением при возникновении осложнений в общении с окружающими. Все это приобретает специфический оттенок, когда речь идет о подростках, парнях и девушках. Нередко они, находясь в одиночестве, включают магнитофон, телевизор, видео, компьютер для того, чтобы снять чувство одиночества. Впрочем, этим же способом они могут отгораживаться от родителей, чтобы не слышно их ссор, разговоров на надоевшие темы и т. д.

В-третьих, средства массовой коммуникации фактически являются системой неформального образования, просвещения для разных слоев населения. В качестве источника информации и образования СМК интенсивнее всего используют люди более старшего возраста.

В-четвертых, СМК оказывают существенное влияние на усвоение людьми всех возрастов широкого спектра социальных норм и на формирование ценностных ориентаций личности.

В-пятых, особо следует отметить то, что набирает силу тенденция превращения СМК в сферу самореализации человека. К давно существующей переписке читателей с газетами и журналами добавились передачи радио и телевидения с прямым участием слушателей и зрителей. Развитие электронных систем породило совершенно новый вид коммуникации и самореализации – взаимодействие человека с

определенными партнерами, интересующими его по тем или иным причинам, которое позволяет ему найти единомышленников и самовыразиться в общении с ними [39, с. 592].

СМК и относительно социально контролируемая социализация.

Воспитание как социально контролируемая социализация в течение долгого времени использовало только печатные средства массовой коммуникации. Во второй половине XX века стали использовать возможности кино и главным образом телевидения (в основном в процессе обучения). Система социального воспитания до недавнего времени не ставила перед собой цели подготовки подрастающих поколений к взаимодействию со всеми средствами массовой коммуникации; осознанного использования информационных технологий в воспитательных целях; влияние через СМК на жизнедеятельность и становление человека.

Более или менее успешное достижение этих целей предполагает использование возможностей СМК для осмысленного и относительно планомерного создания с их помощью условий для развития и духовно-ценностной ориентации человека, его самоизменения и самореализации.

В первую очередь следует иметь в виду возрождение просветительского и обучающего компонента в печатных и электронных СМК как общегосударственных, так и региональных и муниципальных. С одной стороны это может, как показывает и отечественный, и зарубежный опыт, дополнять институциональное образование (в школах, колледжах, вузах и др.). Кроме того, просветительские и поучительные теле- и радиопередачи, рубрики и статьи в газетах и журналах могут предлагать зрителям, читателям, слушателям материалы, которые не могут и не должны

присутствовать в образовательных программах, но позволяют разбудить, развить, удовлетворить бесчисленные интересы и увлечения. То есть средства массовой коммуникации могут создать эффективные возможности для самообразования и самореализации человека в практически неограниченном диапазоне.

Основная задача социального воспитания состоит в том, чтобы подготовить человека к взаимодействию с СМК, к использованию того потенциала, которым они обладают, и, пожалуй, главное к критическому восприятию той информации, которая идет по каналам СМК.

В этой связи, особым направлением социального воспитания становится так называемое медиаобразование – изучение закономерностей массовой коммуникации. Ее основные задачи: подготовить человека к жизни в современных информационных условиях, к восприятию разной информации (научить человека понимать его – «декодировать» сообщения, критически оценивать их содержание), осознавать последствия его действия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств.

В школе медиаобразование осуществляется как внутри традиционных предметов (родного языка, изобразительного искусства, истории, социальных наук, экологии и др.), так и с помощью введения специального предмета. В разных странах он называется по-разному, но имеет примерно одинаковое содержание. Чаще всего в него включаются разделы: понятие о коммуникации, понятие о знаковых системах и способах представления информации, массовая коммуникация и ее закономерности, средства массовой коммуникации и их особенности, реклама. В последнее время появилась

тенденция включать в медиаобразование обучение компьютерной грамотности. Развитие медиаобразования стало одним из приоритетов современного информационного общества.

9.3 Компьютер и социализация его пользователей

Компьютер (англ. computer, лат. computare – считать, вычислять) – электронная вычислительная машина (чаще используется по отношению к персональным ЭВМ), используемая для решения сложных математических задач с большим объемом вычислений, основанная на использовании электронных приборов и устройств для обработки разной информации [40, с. 249].

В последней четверти XX века компьютеры стали основой создания новых информационных технологий, которые используются в самых разных сферах человеческой жизнедеятельности и создают большие и разносторонние возможности для социализации своих пользователей, в том числе коммуникативные, познавательные и игровые.

Коммуникативные способности соединены с тем, что важнейшей особенностью современных информационных технологий является их интерактивный характер.

Коммуникация, осуществляемая посредством Интернета, разнообразна. Есть следующие главные виды общения в сети.

1. Общение в режиме реального времени (чат, блоги):

– с одним собеседником (избирается определенный канал для такого общения);

– с большим количеством людей одновременно.

2. Общение, при котором сообщения к адресату приходят с отсрочкой:

– с одним собеседником (электронная почта);

– со многими людьми (системы обмена сообщениями: «форумы», «дискуссионные группы», видеоконференции).

Общение посредством Интернета создает перспективы преодоления коммуникативного дефицита и расширения круга общения, повышения информированности в обсуждаемых вопросах, защищенности от наиболее грубых манипулятивных действий, обмена ситуативными эмоциональными состояниями и настроениями.

Основной отрицательной стороной коммуникативного использования веба можно считать так называемую «наркозависимость» от него, либо веб-аддикцию: схожее общение способно полностью затягивать субъекта, не оставляя ему ни времени, ни сил на остальные виды деятельности.

Современные персональные компьютеры и разработанное им программное обеспечение создают широкие познавательные возможности для своих пользователей. Сегодня на электронных носителях издается огромное количество образовательных продуктов, ориентированных на разные возрастные категории пользователей: мультимедийные обучающие системы и энциклопедии, детские развивающие и обучающие игры. Технические характеристики современных стационарных и мобильных носителей информации позволяют хранить на них огромные объемы различных структурированных данных, представленных в текстовой и графической форме, в виде аудио- и видеофайлов, что позволяет максимально задействовать все основные каналы получения человеком информации.

Значительно больше возможностей для познания предоставляет Интернет, соединяющий внутри себя систему глобальной мультимедийной связи пользователей

между собой и систему доступа к многочисленным банкам информации, распределенных в масштабах всего мира.

Познавательная деятельность в Интернете является поиском информации как по ключевым словам, так и через переход от одной гипертекстовой ссылки к другой – такое «хождение» по ссылкам получило название «навигации». При этом в Интернете можно найти информацию совершенно разного рода и качества: от монографий, научных статей, периодических изданий и художественных произведений до домашних страниц школьников и домохозяек.

Компьютер создает огромные возможности для реализации человеком игровой активности. Игра признается очень важным моментом развития как отдельного человека, так и сообществ. Опосредованная современными информационными технологиями и средствами их реализации, игра очень многообразна. Она включает, например, игры на персональном компьютере, игровой телевизионной приставке или игровом автомате; игры в домашней обстановке, в зале игровых автоматов или в компьютерном клубе; игры с одним противником, в качестве которого могут выступать игровая программа или удалённый партнер; групповые игры на разделенном экране монитора, а также сетевые командные игры; игры разных жанров: strategy (стратегия), war-game (военная игра), action (ходилка-стрелялка), fighting (единоборье), ruzzle (головоломка), logic (логическая игра), quest (игра-загадка), adventure (приключение), role-playgame (ролевая игра) и т. д. [40, с. 255].

Компьютер и стихийная социализация

Влияние компьютера на социализацию человека изучено достаточно мало. Имеющиеся исследования позволяют рассматривать роль компьютера главным образом в развитии сферы познания пользователя, в

коммуникативном поведении человека, а также роль компьютерных игр в жизнедеятельности и развитии детей, подростков, юношей и девушек.

Компьютер играет огромную роль в развитии познавательной сферы пользователя. В первую очередь это определяется тем, что, имея возможность свободного доступа к распространяемым на электронных носителях информационным продуктам и ресурсам сети, пользователь может задать себе целью освоить ту или иную область знания или просто расширить свой кругозор.

Компьютер и Интернет создают широкий спектр возможностей для творческой самореализации человека в процессе создания и редактирования изображений, моделирования трехмерных объектов и ландшафтов, создания аудио- и видеоконтента, компьютерной анимации, разработки авторских мультимедийных навигационных, справочных и обучающих систем, дизайна и т. д.

Следует отметить, однако, что в условиях отсутствия внешнего контроля творческая деятельность может приобретать асоциальный характер, например, хакерство. Наиболее характерными действиями хакеров принято считать разработку и распространение компьютерных вирусов, взлом и выведение из строя электронных систем защиты информационных массивов или совершение краж (информации, денежных средств и т. п.) с помощью компьютерных сетей.

Компьютер играет большую роль в стихийной социализации пользователей, благодаря тому, что является специфическим средством и особой областью коммуникации.

Общение в Интернете, пожалуй, в наибольшей степени привлекательно в подростковом и раннем юношеском возрасте, когда ищут новых друзей и новую

субкультуру, пытаясь обрести ощущение принадлежности к той или иной группе. В Интернете молодой человек получает возможность общения с практически безграничным количеством людей и групп по интересам, с разными типами людей; узнает множество историй; имеет возможность обменяться мнениями и обсудить интересующие его вопросы.

Однако, несмотря на значительный потенциал положительного воздействия на развивающегося человека, общение с помощью глобальной Сети, по мнению многих исследователей, несет в себе скрытую негативную составляющую – способность вызывать у пользователей привыкание, устойчивую интернет-зависимость.

Исследователи предлагают разные критерии, по которым можно судить об интернет-зависимости. Такими критериями можно считать:

1) навязчивое желание проверить e-mail («почтовый ящик»);

2) постоянное желание следующего выхода в Интернет;

3) жалобы окружающих на то, что человек проводит слишком много времени в Интернете;

4) жалобы окружающих на то, что человек тратит слишком много денег на Интернет [39, с. 626].

В процессе стихийной социализации пользователей компьютера достаточно большую роль могут играть компьютерные игры. Степень и характер их воздействия на человека оцениваются сегодня весьма неоднозначно.

Одна из важнейших функций компьютерных игр – обучающая. Не только психологи, но и родители, и воспитатели, занимающиеся с детьми на компьютере, отметили, что в процессе занятий улучшаются память и внимание детей. Компьютерные игры имеют большое значение не только для развития интеллекта детей, но и

для развития их моторики, точнее для формирования моторной координации и координации совместной деятельности зрительного и моторного анализаторов.

Есть данные, что у детей, интересующихся компьютерными играми, лучше развиты внимание, умственные операции, процессы принятия решения, чем у детей, не играющих на компьютере.

Это соответствует и самочувствию игроков, многие из которых отмечают, что компьютерные игры способствуют снятию стресса, концентрации внимания, развитию логического мышления, улучшению скорости реакции. Но нельзя утверждать, что игры действительно способствуют развитию такого рода умений.

У многих людей может возникать игровая зависимость, симптомами которой являются:

- появление ощущения радости, эйфории при контакте с компьютером или игровой приставкой или даже при ожидании (предвкушении) контакта;
- отсутствие контроля за временем взаимодействия с компьютером или игровой приставкой;
- желание увеличивать время взаимодействия (дозу) с компьютером или игровой приставкой;
- появление чувства раздражения, гнева или угнетения, пустоты, депрессии при отсутствии контакта с компьютером или игровой приставкой;
- использование компьютера или игровой приставки для снятия внутренних напряжений, тревоги, депрессии;
- возникновение проблем в отношениях с родителями, в школе или на работе.

Исследователи выделяют четыре стадии развития психологической зависимости от компьютерных игр, любая из которых имеет свою специфику.

1. Стадия легкой увлечённости. Человек получает удовольствие, играя в компьютерную игру,

сопровождающуюся положительными эмоциями. Она стремится повторить действия, доставляющие удовлетворение, потребности, удовлетворяющие ее.

2. Стадия увлечённости. Игра в компьютерные игры на этом этапе принимает систематический характер. Если у человека нет постоянного доступа к компьютеру, то есть удовлетворение потребности фрустрируется, возможны достаточно активные действия по устранению фрустрирующих обстоятельств.

3. Стадия зависимости. Зависимость может проявляться в одной из двух форм: социализированной и индивидуализированной. Социализированная форма игровой зависимости отличается поддержкой социальных контактов с социумом (хотя и в основном такими же игровыми фанатами). Люди с индивидуализированной формой зависимости часто долго играют в одиночку, потребность в игре находится у них на одном уровне с базовыми физиологическими потребностями. Для них компьютерная игра – это своего рода наркотик. Если они в течение какого-то времени не принимают дозу, то начинают испытывать недовольство, испытывают негативные эмоции, впадают в депрессию.

4. Стадия привязанности. Эта стадия характеризуется угасанием игровой активности человека, сдвигом психологического содержания личности в целом в сторону нормы. Человек «держит дистанцию» с компьютером, однако полностью оторваться от психологической приверженности компьютерным играм не может. Это наиболее длительная из всех стадий – она может длиться всю жизнь, в зависимости от скорости угасания привязанности [39, с. 636].

Психологическая зависимость от компьютерных игр не так опасна в своем влиянии на человека, как, например,

алкоголизм или наркомания. Однако очевидно, что игровая компьютерная адикция негативно влияет на личность.

Компьютер и относительно социально контролируемая социализация

Современные информационные технологии, по общему признанию, обладают значительным развивающим потенциалом. Однако максимальное раскрытие этого потенциала, а также предупреждение возможных негативных последствий использования этих технологий возможны только в условиях контролируемой социализации.

Один из способов использования информационных возможностей компьютеров и ресурсов Интернета для целенаправленного развития человека – организованные формы *дистанционного образования*, получающие сегодня все большее распространение. Организация таких форм образования заключается в пересылке заказчику информационных материалов на электронных носителях или в создании и размещении на страницах Интернета определенным образом структурированных учебных материалов, ориентирующих учащихся в информационном пространстве базы знаний, а управление осуществляется посредством алгоритмов учебной деятельности, представленных в форме инструкций по работе с этими материалами.

Преимущества дистанционных форм образования перед традиционными заключаются, прежде всего, в возможности пользователя самостоятельно определять собственную образовательную траекторию, в частности путем выбора изучаемых курсов. В этих условиях существенно расширяются возможности жизненного и особенно профессионального самоопределения личности.

Еще один вариант мобилизации современных информационных технологий для решения задач

социального воспитания – освоение информационных возможностей компьютера и Интернета школой. Локальные компьютерные базы знаний, учебные курсы в Интернете в перспективе предоставят каждому учащемуся возможность свободного индивидуального доступа к ресурсам совокупного духовного и материального информационного потенциала общества непосредственно в рамках образовательного процесса.

Кроме того, реализация в учебных аудиториях локальных компьютерных сетей существенно расширяет возможности использования различных коллективных форм работы, предусматривающих общее, основанное на распределении функций и ролей, решении учащимися некоторых образовательных задач. Это может помочь школе шире использовать проблемный метод обучения, проектирование, исследовательский метод, что в свою очередь значительно расширит развивающие и воспитательные возможности процесса обучения, будет способствовать развитию у учащихся инициативы, самостоятельности, формированию индивидуального стиля деятельности, выработке навыков группового взаимодействия.

Сегодня в западной литературе подчеркивается растущая роль компьютерной игры как инструмента диагностики и реабилитации. Компьютерные игры все чаще используются как средство помощи детям с нарушениями навыков письменного языка, в связи с трудностями обучения счету, нарушениями пространственного различения вследствие астигматизма, для компенсации речевых нарушений у неврологических пациентов, улучшения координации движений у детей и пожилых людей, диагностики дисфункций памяти, пространственных способностей, диагностики ряда симптомов шизофрении.

Данные ряда исследований позволяют говорить о возможности использования специально отобранных компьютерных игр для компенсации интеллектуальной отсталости и коррекции агрессивного поведения. Есть интересные примеры использования компьютерных игр для работы с малолетними правонарушителями в целях улучшения их коммуникативных способностей, самовосприятия, оценки последствий собственных действий и контроля собственной импульсивности.

В некоторых странах компьютерные игры широко используются для лечения алкогольной зависимости в так называемых центрах компьютерной игротерапии. Значительные результаты достигнуты в области использования компьютерных игр в целях профилактики и лечения никотиновой и наркотической зависимостей. В подобных играх пользователь попадает в ситуацию, в которой он должен принимать решения по использованию наркотиков и может наблюдать последствия своего решения. В ряде исследований было показано, что наибольший эффект для использования таких игр проявляется у подростков, которые еще никогда не пробовали наркотиков: их установки против употребления наркотиков после сеанса компьютерной игры усиливаются.

Появление компьютера существенно изменило привычный образ жизни больших групп жителей развитых стран – труд и быт, обучение и отдых, даже развлечения.

Контрольные вопросы:

1. Что такое общение?
2. Каковы характеристики субъекта общения?
3. Какие типы диалогов вы знаете?
4. На какие аспекты стихийной социализации влияют

СМК?

5. Что понимается под медиаобразованием?

6. Какие виды общения в сети Интернет вам известны?

7. Какие возможности для познания и творчества предоставляют современные информационные технологии?

8. Какие позитивные и негативные последствия использования компьютерных игр вы можете назвать?

Основная литература:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.

2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.

3. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

4. Мудрик, А. В. Социально-педагогические проблемы социализации: монография. / А. В. Мудрик. – Москва : МПГУ, 2016. – 256 с.

Дополнительная литература:

1. Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания: учебное пособие / А. В. Мудрик – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.

2. Мустаева, Ф. А. Основы социальной педагогики: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Ф. А. Мустаева – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академический проект, 2002. – 416 с.

3. Омельченко, Е. Молодёжные культуры и субкультуры / Е. Омельченко. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 195 с.

4. Социальная педагогика: курс лекций / Под общ.ред. М. А. Галагузовой. – М. : Гуманит. Изд. центр. ВЛАДОС, 2000. – 264 с.

Тема 10. Социализация личности в западных философских и социально-психологических теориях (4 часа)

План:

- 10.1 Адаптивная концепция социализации.
- 10.2 Ролевая концепция социализации.
- 10.3 Критическая концепция социализации.
- 10.4 Когнитивная концепция социализации.
- 10.5 Концепция социального научения.
- 10.6 Психоаналитическая концепция социализации.
- 10.7 Психодинамическая концепция социализации.

Цель изучения темы: ознакомить студентов с существующими в западной науке концепциями социализации личности.

Методические рекомендации к изучению темы.

Содержание темы 10 излагается на лекциях. План к теме 10 данного пособия идентичен плану лекционного занятия, посвященного указанной теме.

Самостоятельное освоение тематического материала целесообразно начать с изучения теоретических материалов по теме 10, содержащихся в учебно-методическом пособии. Закрепление темы производится на семинарском занятии, подготовиться к которому поможет поиск студентом ответов на контрольные вопросы к теме, а также выполнение заданий к семинару.

Для более глубокого освоения темы рекомендуется ознакомление с литературой для самостоятельного изучения в конце темы 10. Основная литература к теме представляет собой наиболее признанные работы по изучаемой теме, одновременно являющиеся относительно

легкодоступными для ознакомления с помощью научных библиотек и сети Интернет.

При невозможности получить доступ к указанным работам студент может использовать альтернативные источники, указанные в списке дополнительной литературы к теме 10.

10.1 Адаптивная концепция социализации

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» [17, с. 29], 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.

Голованова Н. Ф. предлагает классификацию существующих в западной науке концепций социализации 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.

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 ориентироваться в системе социальных связей,

противоречий, помочь «совладать» с социальной реальностью» [17, с. 31].

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. В таблице дается обзор ведущих западных концепций социализации (табл. 4).

Таблица 4.

Основные концепции социализации личности в западной философии и психологии

<i>№</i>	<i>Концепция</i>	<i>Основные представители</i>	<i>Модель социального поведения личности</i>	<i>Цель социализации</i>	<i>Интерпретация педагогической сущности социализации</i>
1	2	3	4	5	6
1	Адаптивная	Дж. Дьюи, В. Кукартц	«Человек делающий»	Приспособление личности к существующему образу жизни	Обеспечивать ребенку возможность накопления собственного опыта решения жизненных проблем

Продолжение табл. 4

1	2	3	4	5	6
2	Ролевая	Э. Дюркгейм, Дж. Мид	«Человек играющий»	Интеграция личности в социуме через освоение ею системы социальных ролей	Создавать правила и планы социального поведения детей, придавая ему в нужный момент необходимую ролевую форму
3	Критическая	К. Роджерс, А. Маслоу	«Человек самоопределяющийся»	Самореализация и самоутверждение личности в социуме	Побуждать детей к социальному поведению, мотивированному ценностями собственного «Я»

Продолжение табл. 4

1	2	3	4	5	6
4	Когнитивная	Ж. Пиаже, Л. Колберг	«Человек познающий»	Вносить в сознание человека «когниции», помогающие устанавливать равновесие с социумом	Создавать в окружении ребенка (в семье, в школе) «проекции» социального равновесия, стабильности, терпимости, заботы
5	Социального научения	А. Бандура, У. Бронфенбреннер	«Человек наблюдающий»	Овладеть социальным поведением, которое представляет «обмен деятельностью» между людьми	Целенаправленно использовать примеры для подражания, систему поощрений и наказаний. Это позволит формировать поведение

					по социально значимой модели
6	Психоаналитическая	З. Фрейд, Э. Эриксон	«Человек желающий»	Социализировать – это значит приучить человека принимать произвольные, автономные решения	Развивать социальные чувства детей, организовывать интеллектуальное осознание ошибок и достижений в своем поведении
7	Психодинамическая	К. Левин, Ф. Хайдер	«Человек объясняющий»	Научить человека жить, используя атрибуты повседневных событий, поступков людей	Учить детей в играх и общении распознавать ошибки причинно-следственных связей социального поведения других людей, побуждать их

					относиться к окружающим людям так, как хотели бы, чтобы относились к ним
--	--	--	--	--	--

Рассмотрим подробнее западные концепция социализации.

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» [ссылка по: 17, с. 31].

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» [ссылка по: 17, с. 31].

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» [ссылка по: 17, с. 32].

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 [17, с. 33].

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» [ссылка по: 17, с. 33].

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») [17, с. 34].

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» [ссылка по: 17, с. 34].

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 Запада 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.

10.2 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.

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» [23, с. 18].

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 [36, с.81–82].

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.

10.3 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, неотрейдизма. 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 приспосабливается 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"» [ссылка по: 17, с. 37].

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 (1908–1970), 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» [34, с. 193].

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.

10.4 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) [50, с. 136–137].

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.

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) [ссылка по:17, с. 41].

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 интересов 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.

10.5 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 (1925–2021)*. 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).

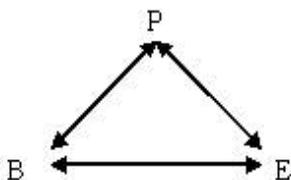


Рис. 1. В – behavior (поведение); Р – person (личность); Е – environment (среда)

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» [ссылка по: 17, с. 45].

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 чьей-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 (1917–2005)**, 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) [ссылка по: 17, с. 46].

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» [ссылка по: 17, с. 36].

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» [ссылка по: 17, с. 46].

10.6 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, predetermined 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 абсолюта [63, с. 41].

Примечательно, что З. Фрейд считал: либидо проявляется уже у детей. Они тоже испытывают сексуальные желания. 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) [63, с. 42].

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 [64, с. 45].

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.

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 социальный 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» [ссылка по: 17, с. 51–53].

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.

10.7. 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 методик, 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.

К. Левин 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 разновременные 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» [ссылка по: 17, с. 56].

«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» [ссылка по: 17, с. 57].

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 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.

Контрольные вопросы к теме:

1. В чем сущность адаптивной концепции социализации?
2. Кто является основателем ролевой концепции социализации?

3. Какова цель социализации человека по критической концепции социализации?

4. В чем педагогическая сущность когнитивной концепции социализации?

5. Каковы основные факторы социализации по концепции социального научения?

6. Основные направления психоаналитической концепции социализации?

7. Какова значимая идея психодинамической концепции социализации?

Основная литература по теме:

1. Голованова, Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка: учебное пособие / Н. Ф. Голованова. – Москва; Вологда: Инфра-Инженерия, 2021 – 252 с.

2. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

3. Мудрик, А. В. Социально-педагогические проблемы социализации: монография. /А. В. Мудрик. – Москва : МПГУ, 2016. – 256 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Андреева, Г. М., Богомолова, Н. Н., Петровская, Л.А. Зарубежная социальная психология XIX столетия: Теоретические подходы / Г. М. Андреева и др. – М. : Аспект Пресс, 2002.– 287 с.

2. Гальперин, П. Я., Ждан, А. Н. История психологии. XX век: хрестоматия / П. Я. Гальперин, А. Н. Ждан. – М. : Академический Проект, 2002.– 830 с.

3. Маслоу, А. Мотивация и личность / Пер. с англ. – СПб. : Питер, 2008.– 352 с.

4. Пиаже, Ж. Теория, эксперименты, дискуссии / Под ред. Л. Ф. Обуховой, Г. В. Бурменской. –М. : Гардарики, 2001.– 622 с.

Тема 11. Проблема социализации ребенка в альтернативных системах европейской педагогики

План:

11.1 Социальная педагогика П. Наторпа.

11.2 Социализация ребенка в педагогической системе М. Монтессори.

11.3 Развитие социальных способностей детей в педагогике С. Френе.

11.4 Концепция социализации в вальдорфской педагогике.

Цель изучения темы: рассмотреть проблему социализации ребенка в альтернативных системах европейской педагогики

Методические рекомендации к изучению темы.

Содержание темы 11 излагается на лекциях. План к теме 11 данного пособия идентичен плану лекционного занятия, посвященного указанной теме.

Самостоятельное освоение тематического материала целесообразно начать с изучения теоретических материалов по теме 11, содержащихся в учебно-методическом пособии. Закрепление темы производится на семинарском занятии, подготовиться к которому поможет поиск студентом ответов на контрольные вопросы к теме, а также выполнение заданий к семинару.

Для более глубокого освоения темы рекомендуется ознакомление с литературой для самостоятельного изучения в конце темы 11. Основная литература к теме представляет собой наиболее признанные работы по изучаемой теме, одновременно являющиеся относительно легкодоступными для ознакомления с помощью научных библиотек и сети Интернет.

При невозможности получить доступ к указанным работам студент может использовать альтернативные источники, указанные в списке дополнительной литературы к теме 11.

11.1 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 Герхард 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. П. Наторп утверждал, что задача воспитания – «привести индивида к воссоединению с обществом» [43].

Таким образом, по мнению П. Наторпа, с объективной и социальной точки зрения воспитание всегда имеет 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 сам человек не формируется как отдельная единица общества. Это такая же абстракция, как атом в физике. В реальной жизни человека делает человеком именно общность 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» [43].

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» [43].

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» [43].

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.

Воплощение идей социализации в практике западного образования происходило на волне «свободной школы». Это не случайно. В конце XIX–начале XX вв.

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.

11.2 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 [ссылка по: 17, с. 64].

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, именуемой ею *тпете* (греч. – «память»). На механизме *тпете* ребенок осваивает речь, религиозные 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» [ссылка по: 17, с. 65].

Напротив, дети, которым взрослые не помогли создать положительное и оптимистическое культурное пространство, запечатлевают на уровне бессознательного страхи. Повзрослев, 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 [ссылка по: 17, с. 66].

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 нет 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 предопределенной 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» [ссылка по: 17, с. 67].

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 из 30-40 детей школы М. Монтессори всегда приходится только один экземпляр

учебного пособия или обучающих предметов. Если ребенок захочет взять то, чем 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 вызвала неприязнь, становилась причиной болезненного соперничества и пробуждала высокомерие» [ссылка по: 17, с. 68].

Воспитание в педагогической системе М. Монтессори целенаправленно формирует у детей способность пользоваться правом свободы, навыки саморегуляции поведения и «выводит» на самовоспитание. Современные последователи М. Монтессори убеждены,

что педагогическая система Монтессори создает все необходимые условия для социального саморазвития ребенка. Эта система способствует становлению детей как свободных личностей, которые вполне способны совершенствовать общество.

11.3 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» [ссылка по: 17, с. 70].

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» [ссылка по: 17, с. 66].

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» [ссылка по: 17,с. 71].

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 именуется «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 самодельные 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». 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 обдуманый 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 время, 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 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.

11.4 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» [ссылка по: 17, с. 67].

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 [ссылка по: 17, с. 73].

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 «Вальдорф-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 [ссылка по: 17, с. 74].

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, 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» [ссылка по: 17, с. 75]. 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» [ссылка по: 17, с. 76].

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.

Контрольные вопросы к теме:

1. В чем смысл «свободного самовоспитания»?
2. В чем основная задача воспитания по П. Наторпу?
3. Социализация ребенка в педагогической системе М. Монтессори.
4. Развитие социальных способностей детей в педагогике С. Френе.
5. Концепция социализации в вальдорфской педагогике.
6. Анализ этапов социального взросления от рождения до зрелости Р. Штайнера

Основная литература по теме:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.
2. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учеб.для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.
3. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.
4. Мудрик, А. В. Социально-педагогические проблемы социализации: монография. /А. В. Мудрик. – Москва : МПГУ, 2016. – 256 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Кэмпбелл, Р. Воспитание в общении / Р. Кэмпбелл // Пер. с англ. – СПб. : МИРТ, 2002. – 217 с.
3. Монтессори, М. Помоги мне это сделать самому / Сост. М. В. Богуславский.– М. : Изд. дом «Карапуз»,2000.– 272 с.
4. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться / Пер. с англ. – М. : Смысл, 2019. – 237 с.
5. Салимова, К. Педагогика народов мира: История и современность. / К. Салимова, Н. Додде. – М. : Пед. об-во России, 2001. – 576 с.
6. Хрестоматия по истории социальной педагогики и воспитания. Часть 1. Зарубежная история / Сост. А. А. Фролов, Ю. Х. Трушина. – Н. Новгород : Изд. НГПУ, 2011.– 376 с.
7. Штайнер, Р. Метаморфозы душевной жизни: Путь внутреннего опыта / Р. Штайнер // Пер. с нем. – М. :Издательский центр «Академия», 2001.– 252 с.

Тема 12. Психолого-педагогические концепции социализации личности в отечественной науке XX в.

План:

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

12.2 Класово-пролетарская педагогическая концепция социализации.

12.3 Вклад технократической педагогики в изучение проблемы социализации молодежи.

12.4 Проблема социализации ребенка в творчестве педологов.

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

Цель изучения темы: ознакомиться с основными отечественными психолого-педагогическими концепциями социализации личности XX в.

Методические рекомендации к изучению темы.

Содержание темы 12 излагается на лекциях. План к теме 12 данного пособия идентичен плану лекционного занятия, посвященного указанной теме.

Самостоятельное освоение тематического материала целесообразно начать с изучения теоретических материалов по теме 12, содержащихся в учебно-методическом пособии. Закрепление темы производится на семинарском занятии, подготовиться к которому поможет поиск студентом ответов на контрольные вопросы к теме, а также выполнение заданий к семинару.

Для более глубокого освоения темы рекомендуется ознакомление с литературой для самостоятельного изучения в конце темы 12. Основная литература к теме представляет собой наиболее признанные работы по

изучаемой теме, одновременно являющиеся относительно легкодоступными для ознакомления с помощью научных библиотек и сети Интернет.

При невозможности получить доступ к указанным работам студент может использовать альтернативные источники, указанные в списке дополнительной литературы к теме 12.

12.1 Идеи социализации в работах отечественных педагогов-гуманистов начала 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.

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).

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).

3. Технократические концепции социализации (А. К. Гастев, Г. Ф. Гринько, О. Ю. Шмидт). Эти представители 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.

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.

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.

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 выработать идеал воспитания, управлять развитием личности.

П. Ф. Каптерев указывает на то, что специально педагогически организованное воспитательное влияние не стоит считать всемогущим. «Воспитание гораздо чаще идет за жизнью и обществом, чем жизнь и общество за воспитанием» [ссылка по: 17, с. 79].

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 поколение «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» [ссылка по: 17, с. 82]. 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.

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» [ссылка по: 17, с. 83].

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 факторам – «общественного быта». Интересно, что «общество» П. Ф. Каптерев характеризует не по социально-политическим параметрам, а определяет как «ассоциацию родителей», заинтересованных, прежде всего, в здоровье

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.

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».

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 именуется «добрым общественником»:

«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, со здоровыми органами тела, с живым интересом к физическим упражнениям, чувствительный и к радостям тела» [ссылка по: 17, с. 84].

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» [ссылка по:17, с.85]. 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» [ссылка по: 17, с. 184].

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.

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 общественные отношения, воплощающие в себе максимум наиболее развитой общественности, максимум счастья, любви и свободы» [ссылка по: 17, с. 86]

«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» [ссылка по: 17, с. 86].

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 [ссылка по: 17, с. 87].

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».

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» [ссылка по: 17, с. 89].

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» [ссылка по: 17, с. 90].

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 [ссылка по: 17, с. 90].

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 [ссылка по: 17, с. 91].

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» [ссылка по: 17, с. 91].

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.

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 мирозерцания 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» [ссылка по: 17, с. 121].

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, закреплённые 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».

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: аномии, гетерономии и автономии.

1. *Ступень аномии* 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 непроизвольно 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 «рост долженствования» и органично синтезируется принуждение со свободой [17, с. 188].

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 предпринял одно из самых глубоких философско-педагогических исследований закономерностей природы дисциплины и свободы.

В свою очередь свободные действия человека как социального существа – это вовсе не произвольные поступки. Они предполагают обдуманый 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 – «опрощение»: 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 [ссылка по: 17, с. 122].

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».

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.

12.2 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» [ссылка по: 17, с. 123].

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 [ссылка по: 17, с.123].

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» [ссылка по: 17, с. 124].

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» [ссылка по: 17, с. 125]. 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 не 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» [ссылка по: 17, с. 126]. 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» [ссылка по: 17, с. 127].

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 [ссылка по: 17, с. 127].

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» [ссылка по: 17, с. 128].

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 отечественный ученый-педагог *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»[ссылка по: 17, с. 129]. 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» [ссылка по: 17, с. 129].

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» [ссылка по: 17, с. 130]. 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» [ссылка по: 17, с. 131].

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» [ссылка по: 17, с. 131].

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» [ссылка по: 17, с. 133].

«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» [ссылка по: 17, с. 135]. 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 [ссылка по: 17, с. 135].

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.

С. Т. Шацкий призывал педагогов ценить детскую жизнь, стремится 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» [ссылка по: 17, с. 136].

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 отношений, 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» [ссылка по: 17, с. 117]. 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» [ссылка по: 17, с. 117].

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 самогоноварением 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»[ссылка по: 17, с. 118].

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 подводятся итоги десятилетнего социалистического пути развития педагогики, А. П. Пинкевич пишет: «Собственно говоря, весь Союз представлял к концу десятилетия с его миллионами воспитываемых и образующихся, 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» [ссылка по: 17, с. 118].

Педагогическое творчество *Антон 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 [31, с. 20].

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 неощутимых выражениях, как будто между делом, как будто в боковых параллельных 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 [31, с. 20].

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. 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» [31, с. 22].

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, осмотрительный, 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 [31, с. 23].

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

Параллельность социализации и воспитания рассматривается и в его теории воспитывающего коллектива. Коллектив – это специально, с педагогическими целями организованная микросоциальная среда.

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 строит как с объектом воспитания. Иными словами, функции коллектива как социального организма видоизменяются по типу спирали: от первой ко второй стадии воспитательный коллектив явно ослабляет социализирующие, опосредованные способы взаимодействия с личностью и усиливает целенаправленные, а от второй стадии к третьей начинает складываться обоснованная А. С. Макаренко «педагогика параллельного действия», и в полной мере разворачиваются широкие социализирующие возможности развитого коллектива. Парадоксально, 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, конкурсы 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» [31, с. 24]. 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 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 отношениях между ребятами 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 лично значимая ценность.

«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».

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» [31, с. 26].

Проблема взаимосвязи социализации и воспитания в творчестве А. С. Макаренко выглядит весьма неоднозначно. Но, 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 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».

12.3. 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).

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 вв. 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.

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 ориентаций личности, системы «предписаний», «рефлексов», приемов и навыков, объединенных в динамические комплексы движений и доведенные до автоматизма. Согласно этой 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.

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. 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.

12.4 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» [15, с. 85].

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» [15, с. 86]. 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 [15, с. 65].

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» [15, с. 87]. 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.

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» [15, с. 87].

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» [15, с. 87].

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» [15, с. 85].

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» [ссылка по: 17, с. 119].

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.

12.5 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. И результат этого процесса называют социальным формированием» [ссылка по: 17, с. 125].

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». Замечательный педагог скромно подчеркивал: «Опыт убеждает, что правильная социализация основывается на богатстве, идейной полноценности эмоциональной жизни» [ссылка по: 17,с. 125].

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» [ссылка по: 17, с. 125].

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».

В.А. Сухомлинский 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 громогласно провозглашали принцип «связи воспитания с жизнью, с практикой коммунистического строительства» [ссылка по: 17, с. 126]), сосредоточивала на себе всю жизнь детей, не допускала неформального общения и бесконтрольных интересов.

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 западной 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 западного 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 обществознания «как интегративную науку о закономерностях формирования сознания и поведения человека, соответствующих социальной памяти данного общества». Такая не лишенная дискуссионности точка зрения на традиционный предмет педагогики естественно требовала его расширения, введения

категории «социализация» и установления ее сущностных соотношений в первую очередь с главной педагогической категорией «воспитание».

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 [ссылка по 17, с. 126].

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», «неинституцированные социальные общности», «социальная активность личности» и, наконец,

«социализация» в соотнесении 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) рассматривают социализацию как процесс социальной эволюции человека, в котором происходит разрешение противоречия между биологическим и социальным через преобразование биологического.

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» [ссылка по: 17, с. 127].

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 социального приобщения складываются мотивы поведения, установки, которые личность должна усваивать, чтобы существовать в данном обществе.

Так, Б. Г. Ананьев относит социализацию «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, 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.

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» [1, с. 23]. 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: «Многочисленный 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» [25, с. 89].

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.

Современные психолого-педагогические исследования, включающие явление социализации в поле своего внимания, выделяют в качестве значимых ее сторон разные проявления:

- взаимосвязь стихийных воздействий среды и организованных средствами образования;
- влияние факторов, институтов и агентов социализации;
- освоение воспитанниками норм, ценностей, установок общества;
- творческую самореализацию личности в социуме.

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

Контрольные вопросы к теме:

1. В чем сущность идеи социализации в работах П. Ф. Каптерева?
2. Назовите основные идеи социализации в работах К. Н. Вентцеля.
3. Какие проблемы социализации отражены в творчестве П. П. Блонского?
4. Каким образом социальная среда выступает фактором социализации детей в работах С. Т. Шацкого?
5. Назовите проблемы процесса социализации личности в педагогическом творчестве А. С. Макаренко.
6. В чем основной вклад технократической педагогики в изучение проблемы социализации молодежи?

7. Осмысление проблем социализации в отечественной педагогике второй половине XX века в работах А. Б. Залкинда.

Основная литература по теме:

1. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.

2. Мудрик, А.В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

3. Мудрик, А. В. Социально-педагогические проблемы социализации: Монография. / А. В. Мудрик. – Москва : МПГУ, 2016. – 256 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Блонский, П. П. Педология / Под ред. В. А. Сластенина. – М. : Владос, 2000. – 260 с.

2. Богуславский, М. В. XX век российского образования / М.В. Богуславский. – М. : Владос, 2002. – 256 с.

3. Гессен, С. И. Педагогические сочинения / С. И. Гессен. – Саранск : Красный Октябрь, 2001. – 566 с.

4. Залкинд, А. Б. Педология: Утопия и реальность / А. Б. Залкинд. – М. : Аграф, 2001. – 363 с.

5. Новиков, А. М. Российское образование в новой эпохе: Парадоксы наследия, векторы развития / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2000. – 272 с.

6. Хрестоматия по истории социальной педагогики и воспитания. Часть 2. Отечественная история / Сост. А. А. Фролов. – Москва : Нар. образование, 2007. – 398 с.

Тема 13. Педагогическая сущность процесса социализации личности

План:

13.1 Компоненты педагогической характеристики процесса социализации.

13.2 Образовательное пространство как фактор социализации школьника.

13.3 Школа и сценарии социализации детей.

Цель изучения темы: изучение темы позволяет осознать педагогическую сущность процесса социализации, а также познакомиться с различными сценариями социализации в образовательных учреждениях.

Методические рекомендации к изучению темы.

Содержание темы 13 излагается на лекциях. План к теме 13 данного пособия идентичен плану лекционного занятия, посвященного указанной теме.

Самостоятельное освоение тематического материала целесообразно начать с изучения теоретических материалов по теме 13, содержащихся в учебно-методическом пособии. Закрепление темы производится на семинарском занятии, подготовиться к которому поможет поиск студентом ответов на контрольные вопросы к теме, а также выполнение заданий к семинару.

Для более глубокого освоения темы рекомендуется ознакомление с литературой для самостоятельного изучения в конце темы 13. Основная литература к теме представляет собой наиболее признанные работы по изучаемой теме, одновременно являющиеся относительно легкодоступными для ознакомления с помощью научных библиотек и сети Интернет.

При невозможности получить доступ к указанным работам студент может использовать альтернативные источники, указанные в списке дополнительной литературы к теме 13.

13.1 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.

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

1. Социологический. 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. Социализация определяется как совокупность (множественность, рассогласованность и некоторая автономность, а не жесткая иерархическая система) действия факторов, институтов и агентов социализации.

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

4. Интериоризационный. Социализация представляет собой освоение личностью норм, ценностей, установок, стереотипов, у нее складывается система внутренних регуляторов, привычных форм поведения.

5. Интраиндивидуальный. Социализация не исчерпывается адаптацией к социальной среде, а является творческой самореализацией личности преобразованием себя, строится как деятельностная модель самовоспитания [17, с. 136].

Содержание процесса социализации определяется культурой и психологией общества, с одной стороны, и социальным опытом ребенка – с другой. Для педагогики первоначально 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 контролируемую, открыто направляемую систему воздействия на личность ребенка.

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» [ссылка по: 17, с. 137].

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 качестве основы 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 связанных 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 упроченными, начинают характеризовать личность, становятся чертами характера» [ссылка по: 17, с. 138].

Социальное влияние отношений как системы субъективных избирательных связей ребенок 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 [17, с. 139].

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.

Цель как компонент процесса социализации существует не сама по себе, а как бы включается во все средства социализации: декларируется в образовательно-коммуникативных формах, выражена в нормативных образцах, стереотипах и традициях, предъявляется 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.

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, предъявляемых 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» [ссылка по: 17, с. 139].

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.

13.2 Образовательное пространство как фактор социализации школьника

Педагогический аспект социализации проявляется, прежде всего, на уровне микрофакторов. Следует исходить из того, что в процессе социализации ребенка неизбежно возникают явления, которые требуют определенного согласования социального влияния и реального педагогического воздействия, конкретной педагогической инструментальности.

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» [62, с. 22].

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. Осорина);

– 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 общефилософской 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- радиoprogramмы, 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 участников 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 предъясвляет 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. Социализирующая 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 [17, с. 144].

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.

В. А. Сухомлинский 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» [59, с. 430].

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.

13.3 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 традиционные. 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, дзюдо, светского этикета, балльных танцев и др. Такие школы имеют возможность использовать в образовательном процессе, кроме учителей еще и психологов, логопедов, компьютеров, системных специалистов, консультантов-культурологов, спортивных тренеров, врачей [17, с. 149].

Нередко организаторы этого сценария всеми силами 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 [17, с. 151].

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 деградации 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 реалиях 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 [17, с. 152].

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 социокультурной 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 [17, с. 153].

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, 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 был экспериментально проверен в исследовании педагогических основ социализации младших школьников. Предметом исследовательского интереса не случайно являлась начальная школа.

Во-первых, начальную школу неправомерно рассматривать лишь как подготовительный, элементарный центр 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 [17, с. 154].

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 проектирует 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 [17, с. 155-157].

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.

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 плацентой» 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.

Контрольные вопросы к теме:

1. В чем суть процесса социализации как педагогического явления?

2. На каких началах строится социализация в «школе учебы»?

3. Как организован процесс социализации в школе – «золотая клетка»?

4. В чем главная идея философии «интерактивной школы»?

5. В чем суть обучения в «школе разных маршрутов»?

6. Какова цель «школы социального опыта»?

7. Основные задачи обучения в начальной школе.

Основная литература по теме:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.

2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. –6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.

3. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

4. Мудрик, А. В. Социально-педагогические проблемы социализации: Монография. / А. В. Мудрик. – Москва : МПГУ, 2016. – 256 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Амонашвили, Ш. А. Основы гуманной педагогики. В 20 кн. Кн. 6 Педагогическая симфония. Ч. 2 Как живете,

Дети? / Шалва Амонашвили. – 2-е изд. – М. : Свет, 2018 – 256 с.

2. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва : МОДЭК, 2001. – 349 с.

3. Голованова, Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка: учебное пособие / Н. Ф. Голованова. – Москва; Вологда : Инфра-Инженерия, 2021 – 252 с.

4. Тесленко, А. Н. Социализация молодежи: педагогика отношений в социуме. Монография / А. Н. Тесленко. – Алматы-Астана : АГУ им. Абая, Институт управления, 2002. – 236 с.

Тема 14. Социализация личности в контексте социально-педагогической деятельности

План:

14.1 Социализация личности как предмет исследования социальной педагогики.

14.2 Соотношение понятий «социализация» и «социальное воспитание», «социальное развитие».

14.3 Система социально-педагогической деятельности с детьми и молодежью.

Цель изучения темы: рассмотреть социализацию детей и молодежи в контексте социально-педагогической деятельности, сформировать у студентов представление о соотношении понятия «социализация» с понятиями «социальное воспитание» и «социальное развитие».

Методические рекомендации к изучению темы.

Содержание темы 14 излагается на лекциях. План к теме 14 данного пособия идентичен плану лекционного занятия, посвященного указанной теме.

Самостоятельное освоение тематического материала целесообразно начать с изучения теоретических материалов по теме 14, содержащихся в учебно-методическом пособии. Закрепление темы производится на семинарском занятии, подготовиться к которому поможет поиск студентом ответов на контрольные вопросы к теме, а также выполнение заданий к семинару.

Для более глубокого освоения темы рекомендуется ознакомление с литературой для самостоятельного изучения в конце темы 14. Основная литература к теме представляет собой наиболее признанные работы по изучаемой теме, одновременно являющиеся относительно

легкодоступными для ознакомления с помощью научных библиотек и сети Интернет.

При невозможности получить доступ к указанным работам студент может использовать альтернативные источники, указанные в списке дополнительной литературы к теме 14.

14.1 Социализация личности как предмет исследования социальной педагогики

Предметом исследования социальной педагогики как науки является процесс и результат социализации человека разных возрастных периодов и в разных социальных средах и ситуациях. В этом состоит одно из ее отличий и специфика по отношению к другим отраслям педагогики. Сущностная характеристика социальной педагогики выстраивается на целостном образе личности на всех этапах ее жизненного пути и в разных условиях жизнедеятельности, в совокупности действия внешних и внутренних факторов, детерминирующих особенности социализации личности. Стратегической задачей социальной педагогики является изучение воспитательного потенциала общества, тенденций и проблем социализации личности в разных социальных средах и определение условий для оптимизации социализационного процесса.

Социальная педагогика в последнее десятилетие пробует осмыслить парадокс социализации как педагогического явления. Социализация, рассмотренная в контексте педагогики, предполагает выделение не менее трех основных параметров своей значимости для воспитания личности.

Первый – это параметр целеполагания. Современное понимание целей воспитания предполагает более широкий взгляд на жизненное самоопределение человека, на выделение в качестве целей самореализации

человеком собственных сил и способностей. Необходимо осмысление того, что воспитывает не только школа и семья, но и та социокультурная среда и отношения, в которые реально включена личность. Иными словами, идея воспитания должна быть ориентирована на установление взаимосвязи социализации и специально организованного педагогического процесса.

Второй – это осмысление социализации как педагогического явления в контексте поиска нового содержания воспитания. Признание приоритета общечеловеческих и национальных ценностей в процессе воспитания требует обоснования аксиологических ориентиров этого процесса, определения способов включения в национальный и социальный опыт.

Третий параметр педагогического значения определяется поиском результативных способов присвоения личностью социального опыта. Нуждается в специальном педагогическом осмыслении технология освоения достаточного набора «ситуаций социального опыта», позволяющих перенять и принять позицию субъекта социализации [62, с. 13–14].

14.2 Соотношение понятий «социализация» и «социальное воспитание», «социальное развитие»

С целью раскрытия содержания социализации детей и молодежи в контексте социально-педагогической деятельности следует проследить соотношение этого понятия с понятиями «социальное воспитание» и «социальное развитие».

Практика работы социального педагога показывает, что социализацию нельзя сводить к понятию «социальное воспитание» ни в узком, ни в широком смысле, в каком оно часто употребляется. Воспитание предполагает, прежде всего, систему направленных воздействий,

посредством которых стремятся сформировать у личности определенные черты и качества, благодаря которым человек приобщается к культуре и становится полноценным членом общества. Следовательно, можно выделить следующие особенности процесса социализации, которые позволяют ограничить его от воспитания:

- относительная стихийность этого процесса, характеризующаяся не всегда предусмотренным, целенаправленным влиянием среды;

- механическое усвоение социальных норм и ценностей, которое происходит в результате деятельности и общения личности, взаимодействия с микро- и макросредой;

- рост по мере взросления самостоятельности личности по выбору социальных ценностей и ориентиров, предпочитаемой среды общения.

Социальное развитие детей и молодежи можно понимать как объективный и одновременно управляемый процесс взаимодействия количественных качественных изменений социальных характеристик молодого поколения в ходе его становления как субъекта общественной жизни. Можно сказать, что понятия «социальное развитие» и «социализация» кое в чем совпадают, но у них по-разному расставлены акценты: ведущая роль активности личности более отчетливо представлена в идее развития, а в социализации в центре внимания находится социальная среда и ее влияние на личность. Хотя в научном толковании социализации предполагается понимание личности прежде всего как активного социального субъекта, способного влиять на общественную жизнь. В целях реализации социализирующего процесса социальный педагог должен придерживаться следующих принципов:

– *принцип системности*, предполагающий влияние на личность как микро-, так и макросреды, тесно взаимодействующие, взаимовлияющие и взаимодетерминирующие друг друга;

– *принцип деятельности*, обуславливающий активное взаимодействие личности с другими людьми, в которые индивид вступает в ходе деятельности и общения;

– *принцип двустороннего взаимодействия* личности и социальной среды, взаимообусловленность процесса вхождения личности в систему общественных отношений и одновременно воспроизведение этих отношений в системе семейных, общительных, учебных, производственных и других связей;

– *принцип личной активности и избирательности* позволяет рассмотреть человека не как пассивное звено в процессе социализации, а как личность, способную активно действовать и самостоятельно выбирать социальные условия собственного развития.

14.3 Система социально-педагогической деятельности с детьми и молодежью

В процессе социально-педагогической деятельности происходят изменения у всех участников субъект-субъектного и субъект-объектного взаимодействия, а также условий самой деятельности: приобретаются новые знания, социальный и профессиональный опыт, растет степень самостоятельности личности, ее способность контролировать свою жизнь и эффективно решать возникающие проблемы; оптимизируются условия жизнедеятельности, в которых упрощаются адаптация и индивидуализация.

Однако непосредственно социально-педагогическая деятельность направляется на детей и молодежь, нуждающихся в помощи в процессе социализации. К

таким относятся прежде всего те, кто имеет особые потребности, связанные с особенностями развития или обстоятельств семейной и личной жизни, а именно: инвалиды; одаренные; с задержкой психического развития (ЗПР); педагогически-запущенные, в том числе «дети улицы» и несовершеннолетние-осужденные; маргиналы; жертвы физического, психического и сексуального насилия; дети-сироты или дети, лишенные родительской опеки, а также все попавшие в сложную жизненную ситуацию и нуждающиеся в квалифицированной помощи, поддержке или сопровождении. Их возрастные и социально-педагогические особенности, а также конкретные воспитательные среды и социальные ситуации, в которых они находятся, оказывают влияние на выбор соответствующих целей, задач, содержания и средств социально-педагогической деятельности.

В целом социально-педагогическая деятельность представляет собой сложную систему взаимосвязанных компонентов, а именно: цели, принципов, направлений, этапов, сферы, содержания, форм, методов и приемов, профессиональных качеств и связей, которые связывают их в единое целое.

Цель социально-педагогической деятельности состоит в:

– содействию адаптации и позитивной социализации личности методом помощи ей в усвоении социальных норм и ценностей;

– созданию условий для психологического комфорта и безопасности ребенка;

– удовлетворении потребностей личности в умении эффективно решать жизненные проблемы;

– предупреждении негативных явлений в семье, школе, другом ближайшем социальном окружении [62, с. 15].

Ведущие принципы социально-педагогической деятельности – гуманизм, демократизм, компетентность. Гуманизм тесно связывается с верой в потенциальные возможности и со стимулированием активности тех, с кем работает социальный педагог, а также полагается в основу оказания им помощи в развитии самопомощи, что определяется убеждением, что:

- для общества ценен каждый человек;
- эффективность помощи возможна только при активном участии в этом процессе того, на кого она направлена;
- в оценке качества оказываемых услуг и помощи прежде всего необходимо ориентироваться на мнение тех, кто их получает.

Отсутствие активности личности в помощи может способствовать развитию таких негативных личностных качеств и социальных последствий, как потребительство, иждивенчество. Отсутствие активности в деятельности общественного педагога может привести к утрате благоприятных событий в решении проблем, в частности: времени, доверия, авторитета, партнеров. Принцип демократизма предполагает:

- *создание условий для активного взаимодействия и обеспечения диалога сторон с разными позициями, интересами;*
- *интеграцию разнородных усилий и общих подходов в целях решения социально-педагогических задач;*
- *развитие волонтерского движения;*
- *обеспечение прямой и обратной связи участников взаимодействия;*
- *расширение источников получения необходимой информации о состоянии процессов, регулирующих социально-педагогическую деятельность.*

Согласно принципу компетентности для обеспечения социально-педагогической деятельности необходимы:

– профессиональная подготовленность специалиста;

– умение выбирать оптимальные варианты социально-педагогической деятельности и обеспечивать их квалифицированную реализацию;

– опыт профессиональной деятельности.

Основными функциями деятельности социального педагога являются: *диагностически-прогностическая, посредническая, коррекционно-реабилитационная, охранно-защитная, предупредительно-профилактическая, эвристическая.*

Названные функции наполняются конкретным содержанием деятельности, а именно:

– **диагностически-прогностическая** предполагает изучение ребенка, его положения и состояний в разных воспитательных средах и ситуациях, отношений в семье, школе, с детьми в разных группах, индивидуальных возможностей и потенциалов воспитательной среды;

– **посредническая** заключается в координации и объединении усилий различных специалистов и организаций, которые способны защитить права ребенка, установить его статус, помочь в решении актуальных проблем;

– **коррекционно-реабилитационная** направлена на поиск путей и вариантов выхода из жизненного кризиса, социально-педагогическую поддержку и сопровождение;

– **охранно-защитная** заключается в защите прав и интересов ребенка, социально-педагогической работе с семьей;

– **предупредительно-профилактическая** предусматривает направление деятельности ребенка на изучение и соблюдение социальных норм, проведение содержательного досуга, самоанализ и самовоспитание;

изучение и распространение лучшего опыта социального воспитания;

– **эвристическая** направлена на помощь в создании условий для развития способностей и талантов ребенка [34, с. 151].

В совокупности такие функции предусматривают задачи уяснения потребностей и проблем, включения проблемных личностей в окружающую среду, процессы социализации путем обучения и воспитания; социально-правовую заботу о детях и их правовую защиту; социально-реабилитационную помощь одаренным, физически и психически нездоровым лицам в специализированных заведениях и по специальным методикам.

Учитывая разнообразие потребностей и проблем лиц, социально-педагогическая деятельность осуществляется по следующим направлениям:

– профилактика отклонений в социальном развитии личности от общепринятых норм, девиантного и делинквентного поведения, выражающаяся в предупреждении правонарушений путем превентивного воспитания;

– реабилитация детей, в развитии которых установлены те или иные отклонения в социальном развитии, путем установления индивидуальных проблем и потребностей и применения адекватных методик помощи и самопомощи в коррекции или компенсации пороков развития, создания благоприятного психологического микроклимата и формирования у каждого положительной «Я-концепции»;

– ресоциализация лиц, утративших стабильные социальные связи и положительные социальные ориентиры, в частности тех, кто отбывает наказание в пенитенциарных учреждениях или перенес тяжелые

физические и психические травмы, путем психокоррекции и социально-педагогической помощи в преодолении жизненного кризиса, развитии коммуникативной культуры, образования и профессии, подготовки к жизни на свободе, восстановлении утраченных социальных связей, правового воспитания, трудоустройства;

– защита прав и интересов детей путем поддержания, сопровождения и социально-педагогического патроната семьи, институализации или деинституализации ребенка, развития семейных форм воспитания, отстаивания прав ребенка в разных социальных институтах.

Эти направления реализуются в различных сферах деятельности и раскрываются в соответствующих этапах, к которым относятся следующие: диагностический, социально-педагогическое прогнозирование, социально-педагогическое моделирование, апробация технологии и непосредственной деятельности (процесс реализации выбранной социально-педагогической технологии), результативный (оценка и анализ полученных результатов деятельности, определение последующих перспектив).

Диагностика предполагает:

– изучение индивидуальных особенностей и возможностей личности (клиента), ее положительных потенций по самореализации;

– изучение особенностей ближайшей социальной среды;

– выяснение индивидуальных отклонений в социальном развитии и обусловленных этим социальных проблем;

– создание социально-педагогической характеристики личности;

– определение потребностей конкретной личности [34, с. 55].

Одним из наиболее сложных этапов профессиональной деятельности является **прогнозирование** возможного социального развития личности и возможной социально-педагогической помощи, поскольку требует следующего: глубоких знаний по педагогике и психологии; способности к глубокому анализу; достаточно полной информации о ребенке (клиенте); социального и педагогического опыта, а также развитой интуиции.

В совокупности эти свойства специалиста способствуют и обеспечивают принятие профессионально компетентного решения о внутренних потенциях конкретной личности и возможной эффективности внешних воздействий в решении ее проблем и удовлетворении неотложных потребностей. Социально-педагогическая деятельность на этапе прогнозирования предполагает:

- осмысление ситуации социального развития конкретной личности (например, ребенка), установление причинно-следственных связей;
- оценку собственных педагогических возможностей (педагогической компетентности) и условий воспитания;
- определение круга лиц, способных оказать ребенку помощь;
- планирование деятельности.

На этапе **моделирования** социально-педагогическая деятельность тесно связана с результатами предыдущих этапов и направлена на:

- создание целостного представления о цели, задачах, содержании, методах и приемах взаимодействия с теми, на кого направлена такая деятельность;
- определение способов социально-педагогической защиты;

– выбор наиболее оптимальной или выработки адекватной проблеме социально-педагогической технологии;

– определение условий ее реализации.

Процесс реализации выбранной социально-педагогической технологии происходит в ходе ее **апробации** и непосредственной деятельности по внедрению. Этап отличается индивидуализацией воспитательного процесса, поскольку предполагает применение индивидуально-подобранных технологий, адекватных проблемам и потребностям клиентов. Наиболее значимыми и ответственными задачами этого этапа являются:

– установление обратной связи с объектом социально-педагогической деятельности (достижение взаимопонимания);

– включение объекта в процесс саморазвития и самовоспитания;

– приобретение опыта общения;

– уточнение технологии в соответствии с конкретной социально-педагогической ситуацией;

– педагогическая коррекция и реабилитация;

– мониторинг результативности отдельных комплексов педагогических мероприятий.

Оценка и анализ полученных результатов деятельности, определение последующих перспектив производятся на **результативном этапе** социально-педагогической деятельности. Наиболее значимыми и ответственными задачами этого этапа являются:

– определение, в какой мере удалось решить социально-педагогическую проблему;

– выяснение положительных и отрицательных аспектов использованной технологии, возможных вариантов ее реализации;

- выявление роли и собственной деятельности клиента как субъекта самосовершенствования;
- определение динамики изменений в личности, на которую была направлена социально-педагогическая деятельность;
- анализа приобретенного нового опыта социально-педагогической деятельности.

Эти этапы деятельности обязательны в социально-педагогической деятельности, поскольку их соблюдение обеспечивает как получение объективного знания о состоянии социально-педагогического явления, так и профессиональное вмешательство с целью изменения к лучшему.

Социально-педагогическая деятельность подразумевает обязательное наличие у специалистов профессиональных умений: аналитических, прогностических, проектировочных, рефлексивных, коммуникативных.

По своей сути, профессиональные умения социального педагога характеризуют специалиста социальной сферы и отражают его особенности как человека, так и специалиста во взаимосвязи внутренней и внешней культуры.

Сферы и содержание профессиональной деятельности социального педагога:

Общеобразовательные учреждения – дошкольные учебные заведения, общеобразовательные школы, лицеи, гимназии. Деятельность данных учреждений направлена на: организацию внеучебной деятельности школьников, их досуг; первичную профилактику вредных привычек и асоциального образа жизни; индивидуальную, групповую и консультационную работу с детьми и их родителями; координацию воспитательных усилий учителей,

родителей, разных социальных институтов в решении социальных проблем учащихся и их семей;

Специальные учебно-воспитательные заведения – школы-интернаты, Дома ребенка, Детские дома, Детские дома смешанного типа. Деятельность направлена на адаптацию детей к измененным условиям жизни; организацию внеучебной деятельности воспитанников, их досуг и оздоровление; индивидуальную работу по стимулированию развития и коррекции; социально-педагогическое консультирование родителей; координацию усилий разных специалистов в определении статуса ребенка, предоставлении ему необходимой медицинской, юридической, психологической и материальной помощи; интеграцию воспитанников специализированных образовательных учреждений в общество;

Реабилитационные учреждения – центры социально-психологической реабилитации детей и молодежи с функциональными ограничениями, центры медико-социальной реабилитации несовершеннолетних, центры психолого-педагогической помощи, кризисные центры, приюты для несовершеннолетних, социальные гостиницы. Деятельность направлена на установление статуса и восстановление документов личности (клиента); изучение физического и психического состояния, степени дезадаптированности; адаптацию клиентов к изменившимся условиям жизни; включение в процесс самообслуживания, учебной, познавательной, трудовой, игровой деятельности; организацию досуга; обеспечение социально-психологической реабилитации клиентов заведений, помощь и поддержку в преодолении проблем и выходе из сложных жизненных обстоятельств и состояний зависимости(третичная профилактика), стимулирование их

индивидуально-коррекционного развития; интеграцию в общество;

Городские и районные отделения Республиканского центра социальной поддержки семьи, детей и молодежи (РЦСПСДМ) – службы социальной поддержки семей, детей и молодежи. Деятельность направлена на социальную защиту и социально-педагогическую работу с семьями «группы риска», «детьми улицы» с целью защиты прав, оказания помощи, поддержки и обеспечения социально-психологического сопровождения; институализацию детей, брошенных, изъятых из неблагополучных семей или с улицы; устройство детей-сирот и детей, лишенных родительской заботы на воспитание в семье или детские дома семейного типа (ДБСТ); создание хороших условий нахождения и организации профессиональной помощи в специализированных службах и учреждениях; организацию досуга детей и молодежи по месту жительства и привлечение волонтеров; помощь в трудоустройстве молодежи через центры занятости;

Пенитенциарные учреждения – исправительно-воспитательные колонии для несовершеннолетних. Деятельность направлена на преодоление жизненного кризиса и снижение агрессивности у осужденных, их правовое просвещение, вовлечение в общественную жизнь исправительно-воспитательной колонии, воспитание навыков и умений несилового разрешения конфликтов, их подготовку к жизни на свободе, обсуждение возможных вариантов жизни ресоциализацию, общеобразовательную подготовку и получение профессии;

По месту жительства – социально-педагогическая работа в микрорайоне. Деятельность направлена на организацию содержательного досуга путем привлечения к такой деятельности волонтеров, создания единой

воспитывающей среды, организации взаимодействия государственных и негосударственных организаций в решении социальных проблем детей и молодежи, повышения роли и контроля общественности за процессом социализации подрастающих поколений.

В целом, содержательно социально-педагогическую деятельность можно определить как помощь в позитивной социализации личности, в частности, в интеграции ребенка в общество, помощь в его развитии, воспитании, образовании, профессиональном самоопределении. В сферу социально-педагогической деятельности включены практически все воспитательные среды и следующие категории социальных групп и лиц: учащая молодежь; неблагополучные, многодетные, молодые, неполные и приемные семьи; родители-воспитатели и дети в детских домах семейного типа; семьи, где родители инвалиды или воспитывают ребенка инвалида; дети-сироты и дети, лишенные родительской опеки; дети и молодежь с функциональными ограничениями; жертвы насилия в семье или жертвы торговли; дети-улицы и беспризорные; дети и молодежь с девиантным поведением и несовершеннолетние осужденные и т. д.

Таким образом, общая цель социально-педагогической деятельности с детьми и молодежью заключается в создании оптимальных условий для социализации личности.

Контрольные вопросы к теме:

1. Каковы основные параметры социализации в контексте педагогики?
2. Как соотносятся понятия «социальное развитие» и «социализация»?
3. По каким направлениям осуществляется социально-педагогическая деятельность?

4. Какие задачи предполагает педагогическая диагностика?
5. Каковы сферы и содержание профессиональной деятельности социального педагога?
6. В чем общая цель социально-педагогической деятельности с детьми и молодежью?

Основная литература по теме:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.
2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.
3. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Мудрик, А. В. Социально-педагогические проблемы социализации: монография. / А. В. Мудрик. – Москва : МПГУ, 2016. – 256 с.
2. Тесленко, А. Н. Социализация молодежи: педагогика отношений в социуме. Монография / А. Н. Тесленко. – Алматы-Астана : АГУ им. Абая, Институт управления, 2002. – 236 с.

Тема 15. Социализация студенческой молодежи

План:

15.1. Особенности социализации студенческой молодежи.

15.2. Значение внеучебной деятельности в процессе социализации студенчества.

Цель изучения темы: сформировать у студентов целостное представление о процессе социализации студенческой молодежи, определить его особенности, выяснить влияние внеучебной деятельности на социализацию студентов.

Методические рекомендации к изучению темы.

Содержание темы 15 излагается на лекциях. План к теме 15 данного пособия идентичен плану лекционного занятия, посвященного указанной теме.

Самостоятельное освоение тематического материала целесообразно начать с изучения теоретических материалов по теме 15, содержащихся в учебно-методическом пособии. Закрепление темы производится на семинарском занятии, подготовиться к которому поможет поиск студентом ответов на контрольные вопросы к теме, а также выполнение заданий к семинару.

Для более глубокого освоения темы рекомендуется ознакомление с литературой для самостоятельного изучения в конце темы 15. Основная литература к теме представляет собой наиболее признанные работы по изучаемой теме, одновременно являющиеся относительно легкодоступными для ознакомления с помощью научных библиотек и сети Интернет.

При невозможности получить доступ к указанным работам студент может использовать альтернативные

источники, указанные в списке дополнительной литературы к теме 15.

15.1. Особенности социализации студенческой молодежи

Особенностью социализации в высшем учебном заведении является первоначальное нивелирование разных по социальному статусу абитуриентов и усвоение ими новой социальной роли – студенчества. Этот процесс включает адаптацию в студенческой субкультурной среде; профессиональную подготовку; личностное развитие во внеучебной деятельности; приобщение к новому социальному слою – интеллигенции.

Исследователи определяют десять основных характеристик, отражающих особенности социализации студенческой молодежи в едином социализационном пространстве:

1. Центральной, общественно значимой является *направленность процесса социализации*, которая может носить антисоциальный, нейтральный и социально значимый характер. Последний следует рассматривать как единственный приемлемый путь студенческой социализации.

2. *Возрастные пределы* студенчества составляют 18-25 лет.

3. Среди общепризнанных видов социализации для студенческой молодежи наиболее характерны: *мезосоциализация, эйкуменная, политическая, экономическая, этнокультурная социализация.*

Мезосоциализация молодежи – это исторический процесс становления и развития молодого поколения в семье, сфере здравоохранения, образования, воспитания, свободного времени, а также создания собственной молодой семьи.

Эйкуменная социализация молодежи – это природно-историческое становление молодежи в определенной среде, освоение и реализация ею социокультурных определенных эйкуменных поло-ориентированных программ взаимодействия с природой, формирование конкретно-исторического эйкуменного сознания, а также соответствующих форм и методов жизни.

Политическая социализация молодежи – это процесс развития, в ходе которого молодые люди воспринимают идеи, политическую позицию и поведение, типичное для сообщества.

Экономическая социализация молодежи – вовлечение молодых людей в самостоятельную экономическую деятельность, освоение ими определенных профессий и специальностей, систематическое участие в выработке материальных и/или духовных ценностей.

Этнокультурная социализация молодежи – это усвоение и реализация ею молодежных культурно-национальных поло-ориентированных программ, формирование биосоциальных способностей молодых индивидов к сохранению как национальной культуры данного народа прежде всего, так и интернациональных элементов культуры, воспроизведение уже сложившихся традиций и развитие новшеств обобщение и обогащение культур.

4. Основной для студентов является частично трудовая социализация.

5. Среди существующих классификаций и подходов к механизмам социализации особое внимание следует обратить на педагогические механизмы, определяемые парадигмальными представлениями о развитии личности, характере педагогической деятельности, а также спецификой личностно ориентированного подхода к

организации воспитательного процесса в высшем учебном заведении. Такими механизмами в системе высшего образования выступают: внеучебная деятельность, диалогическое общение, личностно ориентированной ситуации, самовоспитание.

6. Процесс социализации студенчества мы рассматриваем через призму регионального образовательного пространства, поэтому именно мезофакторы, отражающие специфику региона, определяют специфику и особенности студенческой социализации.

7. В процессе социализации молодого человека можно выделить пять ведущих социальных институтов – семью, школу, высшее учебное заведение, неформальные объединения, трудовые коллективы. Для студента главную роль играет высшее учебное заведение.

8. В процессе социализации студентов выделяют три основных этапа:

Адаптационно-ознакомительный этап, охватывающий первый курс обучения. Его главная задача – создание комфортной психо-эмоциональной атмосферы, способствующей быстрой адаптации абитуриентов к новой для них студенческой жизни. На этом этапе решаются задачи изучения личности студентов, их склонностей, индивидуальных особенностей. Создаются психологические «визитки» студентов-первокурсников, отражающие особенности их характеров, эмоциональной сферы, склонностей к тому или иному виду внеучебной деятельности. Главное внимание уделяется организации разных видов внеучебной деятельности, с помощью которых можно более полно раскрыть индивидуальность студента.

Основной воспитательный этап (2-3 курсы обучения). На этом этапе основные усилия

сконцентрированы на дальнейшем развитии личности студента, коррекции ее отдельных качеств. Особенностью данного этапа является организация воспитательной работы на максимально высоком уровне с вовлечением студентов в различные воспитательные структуры (кружки, секции, клубы, научные общества и т. п.). Усложнение задач профессионального становления требует использования адекватных форм воспитательной работы, постоянного обновления ее содержания, ориентации на стимулирование эмоциональной сферы участников воспитательного процесса. Важным условием успешной реализации этого этапа является творческое включение студентов в организацию и проведение воспитательных мероприятий. Это способствует формированию студенческого коллектива, основанного на взаимном уважении, чувстве гордости за принадлежность к коллективу группы, факультета, университета в целом.

Завершающий этап (4-й курс обучения). На этом этапе заканчивается профессионально личностное становление студентов. В ходе обучения, овладев значительным научно-методическим багажом, студенты становятся активными субъектами воспитательного процесса, осуществляемого в разных видах внеучебной деятельности и в процессе социального творчества. Активизируется гражданское становление студентов, к этому периоду принадлежит действенное участие многих из них в политической и общественной жизни вне высшего учебного заведения. В это время начинает формироваться свой профессиональный «почерк» будущего специалиста-интеллектуала. Большое значение приобретает неформальное заинтересованное общение студентов со своими преподавателями, задача которых состоит в том, чтобы заверить выпускника в правильности выбора профессии, помочь раскрыться его склонностям, уберечь

от разочарования и досады первых неудач в профессиональной деятельности.

9. Содержание процесса социализации можно представить в виде триады взаимообусловленных и взаимосвязанных процессов, с одной стороны, *усвоение и воспроизводство*, с другой – *социальные инновации*. Студенческая инноватика, представленная в области различных общественных структур, политических объединений, творческих групп, проектов, программ, акций, мероприятий, с педагогической точки зрения содержит ведущие механизмы личностного развития. Она в подавляющем большинстве является социально значимой, предполагает усовершенствование в различных видах деятельности, а также личностно ориентированной, предусматривает внутреннюю мотивацию, не требующую внешнего принуждения. Студенческая инноватика представляет особый вид творческой деятельности, обращенной к социуму, что делает ее одновременно и фактором личностного развития студентов, способствует повышению их социализированности.

10. Разнообразное социальное окружение студентов. При организации педагогического воздействия на социализацию оно более вариативно и более технологично с педагогической точки зрения.

15.2 Значение внеучебной деятельности в процессе социализации студенчества

Важную роль в социализации студентов играет *внеучебная деятельность*. Ее основными видами являются:

1) *научно-исследовательская деятельность* – включает в себя реализацию лабораторных, психологических, педагогических и других творческих программ и экспериментов, работу в студенческом

научном обществе, написание научных статей, участие в экспедициях и т. д.;

2) общественно-политическая деятельность – предусматривает работу в органах студенческого самоуправления, в молодежных и общественно-политических организациях, участие в избирательных кампаниях, членство в избирательных органах вне учебного заведения, деятельность в студенческих союзах;

3) художественно-эстетическая деятельность – участие в художественной самодеятельности, КВН, работа в разных творческих кружках и объединениях, литературное и художественное творчество;

4) трудовая (частично трудовая) деятельность – включает работу в студенческих трудовых отрядах, волонтерских и педагогических отрядах; участие в различных видах коммерческо-трудовой деятельности;

5) физкультурно-спортивная деятельность – представляет собой посещение спортивных секций, участие в спортивных соревнованиях, занятия спортом вне учебного заведения, руководство спортивными секциями школьников и молодежи, увлечение разными видами единоборств, спортивный туризм, профессиональный спорт;

6) организационно-управленческая деятельность – это специфический вид деятельности, которым занимается небольшая по количеству группа активистов, непосредственно являющихся лидерами студенчества в масштабах учебного заведения, района, региона.

Традиционно указанным ведущим видам внеучебной деятельности отвечают направления воспитательной работы в высшем учебном заведении, которые расширяют и конкретизируют эти виды. Необходимо помнить о том, что проведение любого масштабного воспитательного мероприятия предполагает гармоничное сочетание многих

видов внеучебной деятельности, конкретизируемых через организационные, политические, культурно-эстетические, трудовые компоненты.

Внеучебная деятельность по своей сути, целям, технологическим особенностям, характеру взаимоотношений, возникающих в процессе ее осуществления наиболее гармонирует с принципами личностно-ориентированного подхода. Это объясняется ее непосредственной направленностью на личность, внутренней мотивацией, заинтересованностью студента в том или ином виде. Ее особенность состоит в том, что для студентов она выступает как деятельность добровольная, основанная на внутренней мотивации, а для учебного заведения – остается функциональной, заданной внешними обстоятельствами – Уставом, Законом о высшем образовании, требованиями Министерства образования и науки, собственными планами воспитательной работы.

В современном вузе внеучебная деятельность выступает с одной стороны неотъемлемой частью образа жизни студентов, критерием их социальной активности и уровня социализированности, с другой – объектом профессиональных занятий преподавателей, важной составляющей «качества учебного заведения».

Внеучебная деятельность в системе высшего образования имеет выраженную тенденцию к росту как по своему объему (*количественный параметр*), так и по своему значению (*качественный параметр*). Это связано с активной оптимизацией процесса обучения, что без сомнения приведет к увеличению вне учебного времени студентов, а значит, поставит задачу обновления всей содержательно-технологической базы внеучебной работы.

Содержательная основа внеучебной деятельности представлена своеобразным конгломератом различных видов деятельности, в котором объединяющим критерием

выступает их пространственное отношение к учебному процессу – все они находятся за его пределами и по отношению к нему вторичны. Игнорирование этого положения приводит к нарушению иерархической структуры видов деятельности, характерных для системы высшего образования.

Внеучебная деятельность как генератор воспитательных отношений в высшем учебном заведении имеет системообразующие качества, благодаря которым создается и поддерживается внутреннее единство и устойчивость процессов обучения и воспитания в современной украинской высшей школе. Эта особенность заставляет относиться к организации вне учебной деятельности в высшем учебном заведении как важнейшему компоненту всей системы профессиональной подготовки независимо от специальности и уровня аккредитации.

С педагогической точки зрения внеучебная деятельность в современном вузе представляет собой наукоемкий, высокотехнологичный процесс, который в конкретной воспитательной ситуации предполагает гармоничное сочетание многих видов деятельности, представленных в виде организационных, политических, культурно-эстетических, трудовых и других компонентов. Объединяющим для них может быть личностно ориентированный подход к воспитанию, определяющий его целостность, непрерывность, воспроизводимость, технологичность, прогностичность и наследственность – характеристики, отражающие уровень развития воспитательной системы вуза.

По своей сути, характеру и направленности внеучебная деятельность близка, но не тождественна воспитательной работе. Последняя представляет собой более широкое понятие, и ее задачи могут быть

реализованы как в ходе учебного процесса, так и вне его. Внеучебная деятельность в основном направлена на решение воспитательных задач, осуществление которых предполагает использование форм, не связанных с процессом обучения и основанных на личных предпочтениях и интересах. Это дает студенту свободу выбора, которой он лишен в учебном процессе, что актуализирует механизмы саморазвития, самореализации, самоопределения, саморегуляции.

Еще одна особенность внеучебной деятельности вытекает из сравнения ее с учебной работой. Если последняя предполагает наличие преподавателей, то степень участия педагогов во внеучебной работе строго не регламентирована и служит показателем их педагогической культуры и должностной ответственности. Личностно ориентированный подход к воспитательной работе предполагает не только их участие, но и построение при этом партнерских, доверительных отношений со студентами, основанных на взаимном уважении и заинтересованности. Студенты рассматриваются не как будущие специалисты, а как молодые люди, для которых жизненно важно общение с опытными, интересными педагогами, отвечающими им таким же вниманием и искренностью.

Выступая составной частью учебно-воспитательного процесса и подсистемой воспитательной работы в вузе, внеучебная деятельность предполагает наличие сложной структурной организации, иерархии различных звеньев и систем, многоуровневого проектирования целевого, содержательного, операционального, критериально-оценочного компонентов. Это обеспечивается за счет особым образом организованной методической, правовой, технологической, кадровой, денежной, материальной, воспитательной композиции; максимального участия в ней

всех субъектов учебно-воспитательного процесса; включение в сферу воспитания всего социально-культурного потенциала региона; многообразия и динамики связей и отношений, функционирующих внутри воспитательного пространства вуза.

Важнейшей задачей внеучебной деятельности является высокая потенциальная возможность эффективно влиять на процесс социализации студенчества. Это объясняется синтезом целевых установок личности, направленных на реализацию и гармонизацию своих потребностей и возможностями их максимального удовлетворения в лично ориентированной образовательной среде. Другими словами, внеучебная деятельность в высшем учебном заведении является процессом целенаправленного создания условий для социально приемлемой социализации студенчества путем проектирования воспитательной среды, в которой культивируется самостоятельная инновационная деятельность студентов.

Вышеперечисленные особенности внеучебной деятельности представляют собой не застывший алгоритм, а динамический социально-педагогический конструкт, в котором в зависимости от условий конкретного высшего учебного заведения одни особенности приобретают большее значение, другие наоборот имеют слабо выраженный характер. Но все они определяются природой вузовского образования и их учета при проектировании системы вне учебной деятельности, обеспечивающей возможность управления процессом социализации, является обязательным.

Контрольные вопросы к теме:

1. Каковы общепризнанные виды социализации студенческой молодежи?

2. Какие три основных этапа выделяют в процессе социализации студентов?

3. Что представляет собой студенческая инноватика?

4. Что включает в себя научно-исследовательская деятельность?

5. Что включает в себя общественно-политическая деятельность?

6. Что включает в себя художественно-эстетическая деятельность?

7. Что включает в себя трудовая (частично трудовая) деятельность?

8. Что включает в себя организационно-управленческая деятельность?

Основная литература по теме:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.

2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.

3. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Мудрик, А. В. Социально-педагогические проблемы социализации: монография / А. В. Мудрик. – Москва : МПГУ, 2016. – 256 с.

2. Тесленко, А. Н. Социализация молодежи: педагогика отношений в социуме: монография / А. Н. Тесленко. – Алматы-Астана : АГУ им. Абая, Институт управления, 2002. – 236 с.

Тема 16. Издержки процесса социализации личности

План:

16.1 Виды и типы жертв неблагоприятных условий социализации.

16.2 Объективные факторы превращения человека в жертву неблагоприятных условий социализации.

16.3 Некоторые субъективные предпосылки превращения человека в жертву неблагоприятных условиях социализации.

16.4 Социально-педагогическая виктимология.

Цель изучения темы: рассмотреть виды и типы жертв неблагоприятных условий социализации, раскрыть объективные и субъективные факторы превращения человека в жертву неблагоприятных условий социализации.

Методические рекомендации к изучению темы.

Содержание темы 16 излагается на лекциях. План к теме 16 данного пособия идентичен плану лекционного занятия, посвященного указанной теме.

Самостоятельное освоение тематического материала целесообразно начать с изучения теоретических материалов по теме 16, содержащихся в учебно-методическом пособии. Закрепление темы производится на семинарском занятии, подготовиться к которому поможет поиск студентом ответов на контрольные вопросы к теме, а также выполнение заданий к семинару.

Для более глубокого освоения темы рекомендуется ознакомление с литературой для самостоятельного изучения в конце темы 16. Основная литература к теме представляет собой наиболее признанные работы по изучаемой теме, одновременно являющиеся относительно

легкодоступными для ознакомления с помощью научных библиотек и сети Интернет.

При невозможности получить доступ к указанным работам студент может использовать альтернативные источники, указанные в списке дополнительной литературы к теме 16.

16.1 Виды и типы жертв неблагоприятных условия социализации

Социализация детей, подростков, юношей и девушек в любом обществе протекает в различных условиях. Для условий социализации характерно наличие многочисленных опасностей, могущих оказать и оказывающих негативное влияние на развитие человека. Поэтому объективно появляются целые категории детей, подростков, юношей, девушек, взрослых, становящихся жертвами неблагоприятных условий социализации.

Виды и типы жертв неблагоприятных условий социализации. Виды жертв неблагоприятных условий социализации условно можно обозначить как *потенциальные* и *латентные*, которые представлены различными типами-категориями людей.

Латентными жертвами неблагоприятных условий социализации можно считать тех, кто не смог реализовать заложенные в них задатки в силу объективных обстоятельств их социализации. Некоторые ученые считают, что высокая одаренность и даже гениальность выпадают на долю примерно одного человека из миллиона родившихся.

В зависимости от меры благоприятности условий социализации, особенно на ранних возрастных этапах, эта предрасположенность развивается в той степени, которая делает ее носителей высокоодаренными людьми, примерно у одного человека из миллиона родившихся.

Потенциальными жертвами неблагоприятных условий социализации могут рассматриваться инвалиды; дети, подростки, юноши с психосоматическими дефектами и отклонениями; сироты и ряд категорий детей, находящихся на попечении государства или общественных организаций [39, с. 692].

Потенциальными, но очень реальными жертвами можно считать детей, подростков, юношей, девушек с пограничными психическими состояниями и с акцентуациями характера; детей мигрантов из страны в страну, из региона в регион, из села в город и из города в село; детей, родившихся в семьях с низким экономическим, моральным, образовательным уровнями; метисов и представителей инациональных групп в местах компактного проживания другого этноса.

Названные типы жертв далеко не всегда представлены «в чистом виде». Весьма часто первичный дефект, отклонение от нормы или какое-то объективное жизненное обстоятельство (например, неблагополучная семья) вызывают вторичные изменения в развитии человека, ведут к перестройке жизненной позиции, формируют неадекватные или ущербные отношения к миру и к себе. Нередко происходит наложение одного признака или обстоятельства на другие (например, мигрант первого поколения становится алкоголиком).

Одни признаки и обстоятельства, позволяющие отнести человека к числу возможных жертв неблагоприятных условий социализации, могут иметь постоянный характер (сиротство, инвалидность), другие проявляются на определенном возрастном этапе (социальная дезадаптация, алкоголизм, наркомания); одни – неустранимы (инвалидность), другие могут быть предотвращены или изменены (различные социальные отклонения – противоправное поведение и др.).

16.2 Объективные факторы превращения человека в жертву неблагоприятных условий социализации

Прежде чем рассматривать объективные факторы, благодаря которым человек может стать жертвой неблагоприятных условий социализации, необходимо ввести понятия «виктимогенность», «виктимизация» и «виктимность».

Виктимогенность обозначает наличие в тех или иных объективных обстоятельствах социализации характеристик, черт, опасностей, влияние которых может сделать человека жертвой этих обстоятельств (например, виктимогенная группа, виктимогенный микросоциум и т. д.).

Виктимизация – процесс и результат превращения человека или группы людей в тот или иной тип жертвы неблагоприятных условий социализации.

Виктимность характеризует предрасположенность человека стать жертвой тех или иных обстоятельств [39, с. 693].

Фактором виктимизации человека могут стать природно-климатические условия той или иной страны, региона, местности, поселения.

Фактором виктимизации человека могут стать общество и государство, в которых он живет.

В истории различных обществ бывают катастрофы, в результате которых происходит виктимизация больших групп населения: войны (мировые, корейская, вьетнамская, афганская, чеченская); стихийные бедствия (землетрясения, наводнения и др.); депортации целых народов или социальных групп и т. д. Эти катастрофы делают своими жертвами тех, кто непосредственно был ими затронут, вместе с тем оказывают влияние на

виктимизацию нескольких поколений их потомков и на общество в целом.

Специфические виктимогенные факторы образуются в обществах, переживающих период нестабильности в своем развитии.

Факторами виктимизации человека и целых групп населения могут стать специфические особенности тех поселений, конкретных микросоциумов, в которых они живут. Большое значение имеют такие характеристики поселения и микросоциума, как экономические условия жизни населения, производственная и рекреативная инфраструктуры, социально-профессиональная и демографическая структуры населения, его культурный уровень, социально-психологический климат. От этих параметров зависит наличие типов жертв неблагоприятных условий социализации в конкретном поселении и микросоциуме, количественный и демографический состав каждого типа, они же определяют категории жителей – потенциальных жертв.

Объективным фактором виктимизации человека может стать группа сверстников, особенно в подростковом и юношеском возрастах, если она имеет асоциальный, а тем более антисоциальный характер. Но и на других возрастных этапах возможную виктимизирующую роль группы сверстников не следует недооценивать, ибо группа пенсионеров, например, может вовлечь человека в пьянство, а группа соседей или сослуживцев – способствовать криминализации человека среднего возраста.

Наконец, фактором виктимизации человека любого возраста, но особенно младших возрастных групп, может стать асоциальная семья. Склонность к асоциальному образу жизни, противоправному и (или)

саморазрушительному поведению может передаваться по наследству.

16.3 Некоторые субъективные предпосылки превращения человека в жертву неблагоприятных условий социализации.

Субъективными предпосылками того, станет или нет человек жертвой неблагоприятных условий социализации, являются в первую очередь и главным образом его индивидуальные особенности как на индивидуальном, так и на личностном уровне. От этого зависит и субъективное восприятие человеком себя жертвой.

На индивидуальном уровне виктимизация человека в тех или иных обстоятельствах зависит, видимо, от темперамента и некоторых других характерологических свойств, от генетической предрасположенности к саморазрушительному или отклоняющемуся поведению.

На личностном уровне предрасположенность к тому, чтобы стать жертвой тех или иных неблагоприятных условий социализации, зависит от многих личностных характеристик, которые в одних и тех же условиях могут способствовать или препятствовать виктимизации человека.

Индивидуальные особенности, а также нормы и отношение ближайшего окружения могут приводить к тому, что вполне благополучный в обыденном смысле слова человек, тем не менее, считает себя неудачником, несчастным и т. д., относится к себе как к жертве жизненных обстоятельств.

Коррекционное воспитание. Коррекционное воспитание – создание условий для приспособления к жизни в социуме, преодоления или ослабления недостатков или дефектов развития отдельных категорий

людей в специально созданных для этого организациях [39, с. 694].

Этот вид воспитания необходим и реализуется по отношению к ряду категорий жертв неблагоприятных условий социализации: определенным группам инвалидов; детям, лишенным речи, зрения, слуха или имеющим тяжелые недостатки в их развитии, а также имеющим тяжелые формы недоразвитости мозга и существенные задержки или дефекты психического развития; отдельным категориям правонарушителей.

Коррекционное воспитание осуществляется в специальных организациях (закрытого и открытого типа), специализирующихся на воспитании определенных категорий детей, подростков, юношей. Это и закрытые специнтернаты, и школы-интернаты, и санаторно-лечебные учреждения, и центры адаптации и реабилитации и др.

Задачи и содержание коррекционного воспитания зависят от характера и степени тяжести аномалии в развитии ребенка. В наиболее тяжелых случаях речь может идти лишь об элементарном приспособлении ребенка к жизни в ближайшем социуме (например, обучение гигиеническим умениям, умениям самостоятельно принимать пищу и т. п. детей, страдающих тяжелым аутизмом и некоторыми другими аномалиями).

С точки зрения субъект-субъектного подхода адаптация – это способность человека активно взаимодействовать с социальной средой и использовать ее потенциал для собственного развития.

В связи с этим необходима специальная работа по переориентации отношения человека к своей судьбе. Большую роль может сыграть обучение целеполаганию, раскрытие перед человеком спектра позитивных, реальных конкретно для него жизненных целей. Очень важным

аспектом коррекционного воспитания становится работа с семьей и ближайшим окружением, ибо от них зависит, получают ли подкрепление усилия, прилагаемые воспитателями, или, наоборот, они будут блокироваться.

Особое место занимает перевоспитание, которое в идеале включает в себя коррекцию личностных свойств, установок, ценностных ориентации ряда категорий правонарушителей и адаптацию их к просоциальной жизнедеятельности.

Коррекционное воспитание становится более эффективным в том случае, если в обществе создаются условия для вовлечения детей, подростков, юношей, девушек и взрослых в участие в различных сферах социальной практики.

16.4 Социально-педагогическая виктимология

Социально-педагогическая виктимология (от лат. *Victime* – жертва и греч. *Logos* – слово, понятие, учение) – отрасль знания, входящая как составная часть в социальную педагогику, изучающая различные категории людей – реальных или потенциальных жертв неблагоприятных условий социализации [39, с. 695].

Более конкретно социально-педагогическую виктимологию можно определить как отрасль знания, в которой: а) на междисциплинарном уровне изучается развитие людей с физическими, психическими, социальными и личностными дефектами и отклонениями, а также тех, чей статус (социально-экономический, правовой, социально-психологический) в условиях конкретного общества предопределяет или создает предпосылки для неравенства, дефицит возможностей для «жизненного старта» и (или) физического, эмоционального, психического, культурного, социального развития и самореализации; б) разрабатываются общие и

специальные принципы, цели, содержание, формы и методы профилактики, минимизации, компенсации, коррекции тех обстоятельств, вследствие которых человек становится жертвой неблагоприятных условий социализации.

Целесообразность разработки новой отрасли знания – социально-педагогической виктимологии была осознана и обоснована Мудриком А. В. во второй половине 80-х годов. Тогда же в ряде публикаций ученый очертил приблизительный круг проблем, решение которых могло стать ее предметной областью. В своем исследовании Мудрик А. В. говорит о том, что объяснение и прогнозирование явлений виктимности требует серьезной исторической проработки проблемы. Исторические исследования позволят выявить, по крайней мере, следующее:

- когда появляются те или иные типы жертв вообще и в конкретных культурах в частности и с чем связано их появление, т.е. какие тенденции социально-экономического и социально-культурного развития общества ведут к их появлению;

- какова динамика роста числа жертв, какие тенденции ей свойственны, как они зависят от тех или иных конкретно-исторических обстоятельств;

- когда те или иные типы жертв осознаются таковыми в обыденном и общественном сознаниях, каким образом это происходит и с чем связано;

- когда тот или иной тип жертвы начинает отражаться в статистике, юридических документах, есть ли для этого объективные причины;

- когда и каким образом общество и государство приступают к созданию специальных условий для существования людей, отнесенных к тому или иному типу жертв, какие тенденции свойственны этому процессу;

– когда и каким образом проблемы виктимологии и какие именно становятся предметом научного исследования;

– можно ли обнаружить, когда, где и кто начал осознавать себя жертвой неблагоприятных условий социализации?

Для реализации прогностической и конструктивной функций социально-педагогической виктимологии Мудрик А. В. говорит о необходимости проведения следующих исследований:

– сравнительно-правоведческие, выявляющие правовой статус различных типов жертв неблагоприятных условий социализации в тех или иных странах;

– сравнительно-педагогические, выявляющие: существующие в разных странах системы, институты, формы и методы профилактики, воспитания, реабилитации, адаптации и перевоспитания различных типов жертв;

– психолого-педагогические, в ходе которых возможны отбор и разработка методов диагностики личности, группы, социума, позволяющих выявить реальные жертвы, а также характеристики и обстоятельства, несущие в себе потенциальную угрозу;

– социально-педагогические:

а) теоретически обосновывающие оптимальную систему профилактики, воспитания, реабилитации, адаптации и перевоспитания жертв неблагоприятных условий социализации;

б) разрабатывающие стратегию и тактику общества и государства, различных социальных институтов и конкретных учреждений по отношению к рассматриваемой категории людей;

– обосновывающие и разрабатывающие общие и специфические предпочтения для различных типов жертв [39, с. 696].

Таким образом, социально-педагогическая виктимология, будучи составной частью социальной педагогики, решает определенный круг задач:

– *во-первых*, исследуя развитие людей различного возраста с физическими, психическими, социальными отклонениями, разрабатывает общие и специфические принципы, цели, содержание, формы и методы работы по профилактике, минимизации, нивелированию, компенсации, коррекции этих отклонений;

– *во-вторых*, изучая виктимогенные факторы и опасности процесса социализации, определяет возможности общества, государства, организаций и агентов социализации по минимизации, компенсации и коррекции их влияния на развитие человека в зависимости от его пола, возраста и других характеристик;

– *в-третьих*, выявляя типы виктимных людей различного возраста, сензитивность людей того или иного пола, возраста, типа к тем или иным виктимогенным факторам и опасностям, вырабатывает социальные и психолого-педагогические рекомендации по профилактике превращения виктимных личностей в жертв социализации;

– *в-четвертых*, изучая самоотношение человека, выявляет причины восприятия им себя жертвой социализации, определяет прогноз его дальнейшего развития и возможности оказания помощи по коррекции самовосприятия и самоотношения.

Контрольные вопросы к теме:

1. В чем различия между жертвой социализации и жертвой неблагоприятных условий социализации?
2. Что понимается под неблагоприятными условиями социализации?

3. Охарактеризуйте основные типы потенциальных и реальных жертв неблагоприятных условий социализации.

4. Покажите виктимогенные обстоятельства, имеющиеся в вашем городе и в конкретном микросоциуме.

5. Какие субъективные обстоятельства способствуют виктимизации человека?

6. В чем сущность коррекционного воспитания и каковы его возможности (на примере конкретного типа жертв)?

7. Раскройте задачи и основные направления исследований в рамках социально–педагогической виктимологии.

Основная литература по теме:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.

2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.

3. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Мудрик, А. В. Социально-педагогические проблемы социализации: монография. / А. В. Мудрик. – Москва : МПГУ, 2016. – 256 с.

2. Тесленко, А. Н. Социализация молодежи: педагогика отношений в социуме: монография / А. Н. Тесленко. – Алматы-Астана : АГУ им. Абая, Институт управления, 2002. – 236 с.

ТЕМАТИКА СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

Занятие № 1

Исторические и социально-педагогические аспекты социализации личности

План

1. Связь социальной педагогики с другими науками.
2. Характеристика подходов в понимании роли человека в процессе социализации:
 - а) субъект-объектный подход,
 - б) субъект-субъектный подход.
3. Сущность процесса социализации.
4. Социализация и развитие личности:
 - а) человек, индивид, личность: определение понятий;
5. Социально-культурные, социально-психологические и естественно-культурные задачи человека в процессе социализации.

Практическое задание.

На основе рекомендованной литературы составьте портрет студента направления подготовки «Организация работы с молодежью» как объекта и субъекта социализации.

Основная литература по теме:

1. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.
2. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.

2. Социальная педагогика: учебник для бакалавров / Под ред. докт. пед. наук И. А. Липского, докт. пед. наук Л. Е. Сикорской. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2014. – 280 с.

Занятие № 2

Теории социализации личности в социологической и социально-психологической науке

План

1. Характеристика теорий и концепций процесса социализации личности:

- а) концепция социализации Дж. К. Коулмена.
- б) концепция социализации И. Таллмена.
- в) концепция социализации У. Бронфенбреннера.
- г) концепция социализации И. С. Кона.
- д) концепция социализации Г. М. Андреевой.
- е) концепция социализации А. В. Петровского.
- е) концепция социализации В. С. Мухиной.

Задания для самостоятельной работы

1. Сделайте тезисные выписки из указанных источников.

2. Составьте сравнительную таблицу 2-3 определений понятия «социализация», используя указанные источники:

Ф.И.О. исследователя	Определение

Основная литература по теме:

1. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.

2. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.

2. Социальная педагогика: учебник для бакалавров / Под ред. докт. пед. наук И. А. Липского, докт. пед. наук Л. Е. Сикорской. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2014. – 280 с.

Занятие № 3

Сущность, основные составляющие процесса социализации

План

1. Определение, сущность процесса социализации.
2. Универсальные характеристики процесса социализации.
3. Феномены и агенты социализации.
4. Факторы социализации.
5. Характеристика основных механизмов социализации.

Практическое задание.

Подготовить аннотацию публикаций, которые Вас заинтересовали, по проблеме социализации личности (не

менее 4 источников).

Основная литература по теме:

1. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.

2. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.

2. Социальная педагогика: учебник для бакалавров / Под ред. докт. пед. наук И. А. Липского, докт. пед. наук Л. Е. Сикорской. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2014. – 280 с.

Семинарское занятие № 4

Мегафакторы социализации личности

План

1. Космос, вселенная.
2. Планета, мир.
3. Глобальные проблемы социализации.
4. Дифференциация условий социализации.

Практическое задание.

Подготовить сообщение по глобальной проблеме социализации.

Основная литература по теме:

1. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для

студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.

2. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.

2. Социальная педагогика: учебник для бакалавров / Под ред. докт. пед. наук И. А. Липского, докт. пед. наук Л. Е. Сикорской. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2014. – 280 с.

Занятие № 5

Макрофакторы социализации личности

План

1. Страна, государство как макрофакторы социализации личности.
2. Общество, социум как макрофакторы социализации личности.
3. Этнос, народность как макрофакторы социализации личности.

Практическое задание. Подготовить сообщение по этносу или народности (особенности социализации), провести сравнительный анализ образа жизни двух или более этносов.

Основная литература по теме:

1. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для

студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.

2. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб.зав. / А. В. Мудрик. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.

2. Социальная педагогика: учебник для бакалавров / Под ред. докт. пед. наук И. А. Липского, докт. пед. наук Л. Е. Сикорской. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2014. – 280 с.

Занятие № 6

Мезофакторы социализации личности

План

1. Социальные институты как мезофакторы социализации личности.
2. Государственные институты как мезофакторы социализации личности.
3. Образовательные учреждения как мезофакторы социализации личности.
4. Общественные организации как мезофакторы социализации личности.

Практическое задание. Подготовить сообщения на тему:

1. Роль национального языка в процессе

социализации.

2. Социальная структура общества и ее особенности в регионе проживания студентов.

Основная литература по теме:

1. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.

2. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.

2. Социальная педагогика: учебник для бакалавров / Под ред. докт. пед. наук И. А. Липского, докт. пед. наук Л. Е. Сикорской. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2014. – 280 с.

Занятие № 7

Микрофакторы социализации личности

План

1. Микросоциум как микрофактор социализации личности.
2. Группа сверстников как микрофактор социализации личности.
3. Соседство, семья как микрофакторы социализации личности.

Практические задания:

1. На примере конкретной семьи попытайтесь выявить линии ее взаимодействия с другими микрофакторами социализации.
2. Покажите возможности и границы взаимодействия воспитательных организаций с другими микрофакторами социализации.
3. Спроектируйте способы организации позитивной жизнедеятельности различных групп сверстников в конкретном микросоциуме.

Основная литература по теме:

1. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.
2. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.
2. Социальная педагогика: учебник для бакалавров / Под ред. докт. пед. наук И. А. Липского, докт. пед. наук Л. Е. Сикорской. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2014. – 280 с.

Занятие № 8

Страна как фактор социализации личности

План

1. Характеристика страны.
2. Страна как рамка социализации личности.

3. Географические условия, влияющие на социализацию личности.

Практические задания.

Подготовить сообщения по теме:

1. Взаимодействие общества и государства в процессе социализации.
2. Государственная политика как регулятор социализации.

Основная литература по теме:

1. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.
2. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.
2. Социальная педагогика: учебник для бакалавров / Под ред. докт. пед. наук И. А. Липского, докт. пед. наук Л. Е. Сикорской. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2014. – 280 с.

Занятие № 9

Этнос как макрофактор социализации

План

1. Этнос – происхождение, определение.
2. О менталитете этноса.

3. Витальные особенности развития человека.
4. Менталитет и стихийная социализация.
5. Менталитет и воспитание.

Практические задания:

1. На конкретных примерах покажите глубинный характер влияния ментальности этноса на социализацию человека в различные возрастные периоды.
2. Проанализируйте известные вам этнические стереотипы и их влияние на социализацию человека.
3. На примере бытового межэтнического конфликта покажите роль этноса в социализации человека.

Основная литература по теме:

1. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.
2. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.
2. Социальная педагогика: учебник для бакалавров / Под ред. докт. пед. наук И. А. Липского, докт. пед. наук Л. Е. Сикорской. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2014. – 280 с.

Занятие № 10

Общество как макрофактор социализации

План

1. Понятие «общество».
2. Гендерная структура общества и стихийная социализация.
3. Возрастная структура общества и стихийная социализация.
4. Социальная структура общества и стихийная социализация.
5. Экономика и социализация.
6. Идеология и социализация.

Практические задания:

Подготовить сообщения по теме:

1. Взаимодействие общества и государства в процессе социализации.
2. Идеология как регулятор социализации членов общества.

Основная литература по теме:

1. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.
2. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: учеб. для

студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.

2. Социальная педагогика: учебник для бакалавров / Под ред. докт. пед. наук И. А. Липского, докт. пед. наук Л. Е. Сикорской. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2014. – 280 с.

Занятие № 11

Государство как макрофактор социализации

План

1. О понятии «государство», типы государств.
2. Государство и стихийная социализация.
3. Государство и относительно направляемая социализация.
4. Государство и относительно социально-контролируемая социализация.

Практическое задание:

Подготовить сообщения по теме:

1. Государственная политика как регулятор социализации.

Основная литература по теме:

1. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.

2. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.

2. Социальная педагогика: учебник для бакалавров / Под ред. докт. пед. наук И. А. Липского, докт. пед. наук Л. Е. Сикорской. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2014. – 280 с.

Занятие № 12

Регион как мезофактор социализации

План

1. Понятие «регион».
2. Географические регионы и стихийная социализация.
3. Административные регионы и социализация.
4. Виды поселений.
5. Сельский образ жизни и социализация.
6. Городской образ жизни и социализация.

Практические задания:

1. Охарактеризуйте регион своего проживания как мезофактор социализации.

2. Разработайте основные задачи региональной политики в сфере воспитания, культуросообразные условиям региона своего проживания.

3. Сделайте сравнительный анализ образа жизни в деревне, городе, малом городе и поселке.

Основная литература по теме:

1. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.

2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.

3. Мудрик, А. В. Социально-педагогические проблемы социализации: монография. / А. В. Мудрик. – Москва : МПГУ, 2016. – 256 с.

Занятие № 13

Субкультура как мезофактор социализации

План

1. О понятии «субкультура».
2. Признаки субкультуры.
3. Субкультуры и стихийная социализация.
4. Субкультуры и относительно социально контролируемая социализация.

Практическое задание: Подготовить сообщение о любой молодежной субкультуре.

Основная литература по теме:

1. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик – 3-

е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.

2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.

3. Мудрик, А. В. Социально-педагогические проблемы социализации: монография. / А. В. Мудрик. – Москва : МПГУ, 2016. – 256 с.

Занятие № 14

Соседство и микросоциум как микрофакторы социализации

План

1. Определение понятий «соседство», «микросоциум».
2. Характеристика микросоциума.
3. Соседство и стихийная социализация.
4. Микросоциум и стихийная социализация.
5. Относительно социально контролируемая социализация в микросоциуме.

Основная литература по теме:

1. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.

2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.

3. Мудрик, А. В. Социально-педагогические проблемы социализации: монография. / А. В. Мудрик. – Москва : МПГУ, 2016. – 256 с.

Занятие № 15

Семья как основной фактор социализации личности

План

1. Теоретическая типология моделей семьи.
2. Социальный статус семьи.
3. Социализирующие функции семьи.
4. Характеристика семейного воспитания.
5. Роль семьи как домашнего очага.

Практическое задание.

Подготовить сообщение на одну из тем:

1. Как семья влияет на становление личности.
2. Особенности социализации членов моей семьи.

Основная литература по теме:

1. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.

2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.

3. Мудрик, А. В. Социально-педагогические проблемы социализации: монография. / А. В. Мудрик. – Москва : МПГУ, 2016. – 256 с.

Занятие № 16

Группы сверстников как факторы социализации личности

План

1. Характеристика группы сверстников. Сущность «возраста», параметры, состав.
2. Социализирующие функции группы сверстников.
3. Группа сверстников и относительно социально контролируемая социализация.

Практическое задание.

Покажите на конкретных примерах характер влияния группы сверстников на личность.

Основная литература по теме:

1. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: учеб. для

студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.

2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.

3. Мудрик, А. В. Социально-педагогические проблемы социализации: монография. / А. В. Мудрик. – Москва : МПГУ, 2016. – 256 с.

Занятие № 17

Организация как микрофактор социализации личности

План

1. Понятие «организация» и ее виды.
2. Признаки организации.
3. Характеристика коллектива.
4. Функции коллектива.
5. Коллектив как объект и субъект воспитания.

Практическое задание. Подготовить сообщение на тему: «Социализирующие функции коллектива».

Основная литература по теме:

1. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб.зав. / А. В. Мудрик – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. :

Гардарики, 2003. – 269 с.

2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.

3. Мудрик, А. В. Социально-педагогические проблемы социализации: монография. / А. В. Мудрик. – Москва : МПГУ, 2016. – 256 с.

Занятие № 18

Воспитательные организации как микрофакторы социализации личности

План

1. Воспитательная организация и ее типы.
2. Функции воспитательной организации в процессе социализации.
3. Социальное воспитание в воспитательных организациях.
4. Коррекционное воспитание.

Практическое задание.

На конкретных примерах покажите роль воспитательной организации.

Основная литература по теме:

1. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.

2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.

3. Мудрик, А. В. Социально-педагогические проблемы социализации: монография. / А. В. Мудрик. – Москва : МПГУ, 2016. – 256 с.

Занятие № 19

Государственные и частные организации как микрофакторы социализации личности

План

1. Типы организации.
2. Организации и стихийная социализация.
3. Относительно социально контролируемая социализация в организации.
4. Характеристика религии.
5. Социализирующие функции религиозных организаций.

Практическое задание. Подготовить сообщение на тему: «Роль религиозного воспитания».

Основная литература по теме:

1. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.

2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.

3. Мудрик, А. В. Социально-педагогические проблемы социализации: монография. / А. В. Мудрик. – Москва : МПГУ, 2016. – 256 с.

Занятие № 20

Добровольные организации как микрофакторы социализации личности

План

1. Типы добровольных организаций.
2. Добровольные организации как фактор относительно социально контролируемой и стихийной социализации.
3. Детские и юношеские добровольные организации и социализация личности.
4. Признаки контркультурных организаций.
5. Десоциализирующий характер контркультурных организаций.
6. Диссоциальное воспитание.

Практическое задание. Подготовить сообщение о любой детской или молодежной организации.

Основная литература по теме:

1. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: учеб. для

студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.

2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.

3. Мудрик, А. В. Социально-педагогические проблемы социализации: монография. / А. В. Мудрик. – Москва : МПГУ, 2016. – 256 с.

Занятие № 21

Коммуникация как основа процесса социализации

План

1. Человек как субъект общения.
2. Характеристика межличностного общения.
3. Общение и стихийная социализация.
4. Коммуникативная культура как проблема социализации.

Практическое задание. Подготовить сообщение на тему: «Формирование коммуникативной культуры как задача относительно социально контролируемой социализации».

Основная литература по теме:

1. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. :

Гардарики, 2003. – 269 с.

2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.

3. Мудрик, А. В. Социально-педагогические проблемы социализации: монография. / А. В. Мудрик. – Москва : МПГУ, 2016. – 256 с.

Занятие № 22

Человек как жертва неблагоприятных условий социализации

План

1. Виды и типы жертв неблагоприятных условий социализации.
2. Объективные факторы превращения человека в жертву неблагоприятных условий социализации.
3. Субъективные предпосылки превращения человека в жертву неблагоприятных условий социализации.
4. Социально-педагогическая виктимология.
5. Человек социализированный.

Практическое задание.

Показать на конкретных примерах типы жертв неблагоприятных условий социализации.

Основная литература по теме:

1. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. :

Гардарики, 2003. – 269 с.

2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.

3. Мудрик, А. В. Социально-педагогические проблемы социализации: монография. / А. В. Мудрик. – Москва : МПГУ, 2016. – 256 с.

Занятие № 23

Виды и стадии процесса социализации

План

1. Политическая социализация.
2. Экономическая социализация.
3. Дотрудовая социализация.
4. Трудовая социализация.
5. Послетрудовая социализация.

Основная литература по теме:

1. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.

2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.

3. Мудрик, А. В. Социально-педагогические проблемы социализации: монография. / А. В. Мудрик. – Москва : МПГУ, 2016. – 256 с.

Занятие № 24

Влияние средств массовой коммуникации (СМК) и компьютера на процесс социализации

План

1. Понятие СМК и его виды.
2. СМК в жизни человека.
3. СМК и стихийная социализация.
4. СМК и относительно социально контролируемая социализация.
5. Компьютер, интернет и социализация его пользователей.

Практическое задание.

Подготовить сообщение на одну из тем:

1. Положительное и отрицательное влияние социальных сетей на социализацию личности.
2. Социализирующие функции Интернета.

Основная литература по теме:

1. Мудрик, А.В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб.зав. / А.В. Мудрик. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.

Дополнительная литература по теме:

1. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.
2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.
3. Мудрик, А. В. Социально-педагогические проблемы социализации: монография. / А. В. Мудрик. – Москва : МПГУ, 2016. – 256 с.

ПЕРЕЧЕНЬ ВОПРОСОВ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ЭКЗАМЕНУ

1. Содержание процесса социализации.
2. Стадии процесса социализации.
3. Основные институты социализации личности.
4. Факторы социализации личности.
5. Раскройте понятие «дотрудовой» стадии социализации.
6. Раскройте понятие «трудовой» стадии социализации.
7. Раскройте понятие «послетрудовой» стадии социализации.
8. Модель «личностного контроля» (З. Фрейд).
9. Раскройте понятие «структура» социализации личности.
10. Социально-психологические механизмы социализации личности.
11. Психологические механизмы социализации личности.
12. Раскройте суть теории «зеркального Я».
13. «Когнитивная» модель социализации личности.
14. Раскройте содержание эволюционной теории социализации личности.
15. Основные модели социализации личности.
16. Основные положения теории развития личности Э. Эриксона.
17. Западные концепции социализации личности.
18. Отечественные концепции социализации личности.
19. Раскройте понятие «ресоциализация» личности.
20. «Адаптивная» концепция социализации личности.
21. «Ролевая» концепция социализации личности.
22. «Критическая» концепция социализации личности.
23. Концепция «баланса идентичности».

24. Сущность и специфика воспитательного процесса.
25. Коллектив как объект и субъект воспитания.
26. Социальные характеристики воспитания.
27. Социальная система воспитания: структура и функции.
28. Человек и окружающая среда.
29. Адаптивно-развивающая социализация и воспитание в жизни человека.
30. Теоретическая типология моделей семьи.
31. Воспитывающая функция семьи.
32. Социальный статус семьи.
33. Воспитание в структуре функций семьи.
34. Социальные условия семейного воспитания, особенности первичной социализации.
35. Основные функции семьи.
36. Стадии жизненного цикла семьи.
37. Задачи развития семьи. Стадии отцовства.
38. Характеристика основных типов семейного воспитания.
39. Раскройте сущность понятия «семейное воспитание».
40. Какие субъективные обстоятельства способствуют виктимизации человека.
41. Образовательное пространство как фактор социализации молодежи.
42. Политическая социализация студенческой молодежи: сущностные характеристики, особенности и тенденции.
43. Организация процесса политической социализации студенческой молодежи в системе высшего образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Использование в учебном процессе подготовки студентов бакалавриата направления подготовки 39.03.03 «Организация работы с молодежью» данного учебно-методического пособия направлено на формирование комплексной системы знаний о классических и современных концепциях процесса социализации человека, актуализацию проблемы развития и становления личности, ее взаимодействия с окружающим социумом, как общих, так и специфичных для сферы социально-педагогической работы.

Контрольные вопросы к темам закрепляют теоретические знания, полученные на лекционных занятиях и при чтении данного издания.

Задания к семинарским занятиям по темам стимулируют студентов к более глубокому освоению теоретического материала, творческому подходу в решении задач, укреплению навыков поиска информации с помощью литературы и информационных ресурсов сети Интернет, закреплению коммуникативных навыков (в процессе представления и защиты выполненных заданий на семинаре).

Обсуждение теоретических вопросов на семинарских занятиях позволяют сформировать у студентов навыки участия в научной дискуссии и расширяют полученный массив знаний.

Рекомендуемая литература к каждой теме содержит более глубокие знания по конкретному направлению и при достаточно основательной работе с данной литературой обеспечивает освоение каждой из поднятых в издании проблемных тем.

В целом, даже полностью успешное выполнение студентом всех заданий и освоение всех изложенных теоретических вопросов данного издания не означают

прекращение изучения процесса социализации личности после окончания учебной дисциплины. Современные концепции непрерывного и последиplomного образования подразумевают совершенствование профессиональных компетенций специалиста на протяжении всей его жизни. В контексте гуманитарных наук сюда входят как постоянное изучение новых знаний и теорий, так и непрерывное развитие личности и социальных навыков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1981. – 385 с.
2. Абульханова-Славская, К. А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования / К. А. Абульханова-Славская // Социальная психология в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 18–115.
3. Ананьев, Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. Проблемы возрастной и дифференциальной психологии / Б. Г. Ананьев. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 209 с.
4. Андреева, Г. М. Зарубежная социальная психология XIX столетия: Теоретические подходы / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 287 с.
5. Андреева, Г. М. Социальная психология: / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 1999. – 375 с.
6. Андреевкова, Н. В. Проблемы социализации личности / Н. В. Андреевкова // Социальные исследования. – Вып. 3. – М. : МГУ, 1970. – С. 38–53
7. Бандура, А. Теория социального научения / Альберт Бандура; пер. с англ.; под ред. Н. Н. Чубарь. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
8. Блонский, П. П. Педология / Под ред. В. А. Сластенина. – М. : Владос, 2000. – 260 с.
9. Богуславский, М. В. XX век российского образования / М. В. Богуславский. – М. : Владос, 2002. – 256 с.
10. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва : МОДЭК, 2001. – 349 с.

11. Белинская, Е. П. Социальная психология личности: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений /Е. П. Белинская. – М. : Академия, 2009. – 304 с.
12. Белинская, Е. П. Проблемы социализации: история и современность: учебное пособие для вузов / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – 2-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2020. – 141 с.
13. Василькова, Ю. В. Социальная педагогика / Ю. В. Василькова, Т. А. Василькова. – М. : Издат. центр «Академия», 2000. – 440 с.
14. Вебер, М. О некоторых категориях понимающей социологии // Избранные произведения: Пер. с нем./ Сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова; Предисл. П. П. Гайденко. – М. : Прогресс, 1990. – 808 с.
15. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
16. Гессен, С. И. Педагогические сочинения / С. И. Гессен. – Саранск: Красный Октябрь, 2001. – 566 с.
17. Голованова, Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка: учеб. пособ. /Н. Ф. Голованова. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.
18. Гиддингс, Ф. Г. Основания социологии: анализ явлений ассоциации и социальной организации / Франклин Генри Гиддингс; пер. с англ. Н. Н. Спиридонова. – 3-е изд. – М. : Красанд, 2012. – 427 с.
19. Дарендорф, Р. Современный социальный конфликт. Очерк политики свободы / Р. Дарендорф; пер. с нем. Л. Ю. Пантиной. – М. : Изд-во «Росспэн», 2002. – 289 с.
20. Дистервег, А. О природосообразности и культуросообразности в обучении / А. Дистервег // Народное образование. – 1998. – № 7. – С. 194–203.

21. Дьюи, Дж. Общество и его проблемы / Дж. Дьюи; пер. с англ. И. И. Мюрберг, А. Б. Толстова, Е. Н. Косиловой. – М.: Идея-Пресс, 2002. – 160 с.
22. Дюркгейм Э. Социализация образования / Эмиль Дюркгейм; под ред. В. С. Собкина, В. Я. Нечаева. – М. : Интор, 1996. – 78 с.
23. Залкинд, А. Б. Педология: Утопия и реальность / А. Б. Залкинд. – М. : Аграф, 2001. – 363 с.
24. Зудилова, Л. В. Педагогическое сопровождение социализации студентов колледжа / Л. В. Зудилова // Среднее профессионал. образование. – 2009. – № 3. – С. 30–32.
25. Кон, И. С. Социализация и воспитание молодежи / И. С. Кон // Новое педагогическое мышление. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
26. Кравченко, А. И. Социология. Общий курс: учеб. пособ. для вузов / А. И. Кравченко. – М. : ПЕРСЕ; Логос, 2002. – 640 с.
27. Кули, Ч. Общественная организация. Изучение углубленного разума / Ч. Кули; [пер. с англ. А. Марченко] // Тексты по истории социологии XIX–XX веков: хрестоматия. – М.: Наука, 1994. – 564 с.
28. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат. – 1975. – 304 с.
29. Липский, И. А. Социальная педагогика. Методологический анализ: учебное пособие / И. А. Липский. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 320 с.
30. Лупандин, В. Н. Социология молодёжи: учебное пособие RTF/ В. Н. Лупандин. – Орёл: Изд-во Орловского государственного технического университета, 2011.– 238 с.
31. Макаренко, А. С. Воспитание гражданина /А. С. Макаренко. – М. : Просвещение, 1988. – 304 с.
32. Манхейм, К. Проблема молодежи в современном обществе // Диагноз нашего времени: очерки военного

времени, написанные социологом / Пер. с немец. С. В. Карпушиной – М. : Юрист, 1994. С.442-446.

33. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: учебник/ Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2005. – 269 с.

34. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность. 3-е изд. / Пер. с англ. // А.Г. Маслоу. – СПб. : Питер, 2019. – 400 с. – (Серия «Мастера психологии»).

35. Мид, Д. Г. Культура межпоколенных отношений / Д. Г. Мид. – М. : Изд-во МГУ, 1970. – 380 с.

36. Мид, Д. Г. От жеста к символу / Д. Г. Мид // Американская социологическая мысль: сб. ст. / под ред. В. И. Добренькова. – М., 1994. – С. 215–224.

37. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.

38. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / А. В. Мудрик. – 8-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 240 с.

39. Мудрик, А. В. Социализация человека: учебн. пособие для студентов высш. учеб. зав. / А. В. Мудрик – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института, 2011. – 736 с.

40. Мудрик, А.В. Социально-педагогические проблемы социализации: монография / А. В. Мудрик. – Москва : МПГУ, 2016. – 256 с.

41. Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания: учебное пособие / А. В. Мудрик. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.

42. Мустаева, Ф. А. Основы социальной педагогики / Ф. А. Мустаева. – М. : Академический проект, 2002. – 416 с.

43. Наторп, П. Социальная педагогика / П. Наторп // История социальной педагогики: хрестом.-учеб. / под ред. М. А. Галагузовой. – М. : ВЛАДОС, 2001.– С. 300–312.

44. Никандров, Н. Д. Воспитание и социализация в современной России: риски и возможности / Н. Д. Никандров // Мир психологии. – 2007. – № 1. – С.126–140.

45. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе: Парадоксы наследия, векторы развития / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2000. – 272 с.

46. Олпорт, Г. Становление личности / Г. Олпорт // Избранные труды / [пер. с англ. Л. В. Трубицыной и Д. А. Леонтьева]; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.

47. Парсонс, Т. О социальных системах / Под общ. ред. В. Ф. Чесноковой, С. А. Белановского– 2-е изд. – М. : Академический проект, 2002. – 832 с.

48. Парыгин, Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М. : Академ, 1971. – 348 с.

49. Петровский, А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С.57–62.

50. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб. : Питер, 2004 – 192 с. – (Серия «Психология-классика»).

50. Реан, А. А. Социализация личности // Хрестоматия: Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – 516 с.

51. Социализация личности: хрестоматия /сост.: С. К. Бондырева, Н. Н. Бушмарина, Н. И. Клименко и др. – М. : Изд-во Москов. психол.-пед. ун-та, 2015. – 188 с.

52. Социальная психология: Хрестоматия: учебное пособие для студентов вузов / Сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 475 с.
53. Социальная педагогика: учебник для бакалавров / под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селиванова. – М. : Юрайт, 2012. – 375 с.
54. Социология молодежи. Энциклопедический словарь / Отв. ред. Ю. А. Зубок и В. И. Чупров. – М. : Academia, 2008. – 608 с.
55. Слостенин, В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. Слостенин, И. Исаев, Е. Шиянов / под ред. В. А. Слостенина. – М. : Издат. центр «Академия», 2002. – 576 с.
56. Смелзер, Н. Социология. Пер. с англ. / Н. Смелзер. – М. : Академ, 1994. – 688 с.
57. Социальная педагогика: Курс лекций / под общей ред. М. А. Галагузовой. – М. : Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с.
58. Стратегии социализации молодежи в глобальном мире: сб. науч. тр. [Электронный ресурс] / под ред. В. Н. Белова. – Саратов: Наука, 2011. – 336с. – Режим доступа: <http://www.ruconf.ru/upload/iblock/540/ylkhym.pdf>.
59. Сухомлинский, В.А. Методика воспитания коллектива // Избр. произв.: в 5 т. – К.: Рад.шк., 1979. – Т. 1. – С.427–668.
60. Тард, Ж. Г. Законы подражания: Пер. с фр./ Ж. Г. Тард. – М.: Академический проект, 2011. – 304 с.
61. Тесленко, А. Н. Социализация молодежи: педагогика отношений в социуме: монография / А. Н. Тесленко. – Алматы-Астана : АГУ им. Абая, Институт управления, 2002. – 236 с.
62. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – М.: Фаир-Пресс, 2004. – 576с.

63. Фрейд, З. Психоаналитические этюды / З. Фрейд; пер. Д. И. Донского, В. Ф. Круглянского; послесл. В. Т. Кондратенко. – Мн.: ООО «Попурри», 1997.– 606 с.
64. Хрестоматия по истории социальной педагогики и воспитания. Часть 2. Отечественная история / Сост. А. А. Фролов. – Москва : Нар. образование, 2007. – 398 с.
65. Чупров, В. И. Молодежь в обществе риска. / В. И. Чупров, Ю.А. Зубок, К. Уильямс. – М. : Юр. норма, НИЦ ИНФРА, 2015. – 230 с.
66. Шумская, Л. И. Личностно-профессиональное становление студентов в процессе социализации / Л. И. Шумская. – Мн. : РИВШ, 2005. – 271 с.
67. Эриксон, Э. Восемь возрастов человека / Э. Эриксон// Детство и общество. –2-изд., перераб. и доп. – СПб. : «Летний сад», 2000. – 415 с.
68. Ювенология и ювенальная политика в XXI веке // Под редакцией Е. Г. Слущкого. – СПб. : Знание, ИМЭСЭП. 2004. – 734 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

ГЛОССАРИЙ

Агенты социализации – это лица, в негосударственном взаимодействии с которыми протекает жизнь человека; состав и степень влияния данных лиц зависит от стадии социализации человека и их референтности для него.

Виктимизация – это процесс социально-психологических изменений личности человека под влиянием совокупности негативных внешних условий и факторов, способствующих его превращению в тот или иной тип жертв неблагоприятной социализации.

Воспитательные организации – специально создаваемые государственные и частные организации, основной задачей которых является социальное воспитание определенных возрастных групп населения.

Гуманистическая направленность социального воспитания заключается в создании условий для развития личности на основе субъект-субъектного подхода.

Десоциализация – утрата человеком, по каким либо причинам или под воздействием неблагоприятных для его жизнедеятельности факторов (таких, как, например, длительная болезнь, отпуск, изоляция от естественной среды и пр.) социального опыта, отражающаяся на его самореализации среди жизнедеятельности.

Диссоциальное воспитание – целенаправленное формирования антисоциального сознания и поведения у членов контркультурных организаций, криминальных, тоталитарно-политических и квазикультуловых.

Девiantное поведение – это поведение, носящее характер отклонения от принятых в обществе норм. Чаще всего это отклонение от правовых и нравственных норм.

Делинкветное поведение возникает тогда, когда отклоняющееся поведение выходит за рамки закона и проявляется в уголовно наказуемых действиях.

Задачи социализации – это объективные достижимые субъектом на каждом возрастном этапе цели, включающие:

- естественно-культурные задачи – достижение определенного уровня физического развития;
- социально-культурные задачи – познавательные, морально-нравственные и ценностно-смысловые задачи, объективно определяемые обществом, этнорегиональными особенностями и ближайшим социумом человека;
- социально-психологические – становление самосознания личности, самоопределение и самореализация в обществе на каждой стадии социализации.

Институт социализации – устойчивые формы организации жизнедеятельности людей, закрепляющие, регламентирующие и транслирующие нормы, ценности и образцы поведения для исполнения тех или иных социальных ролей. К ним относятся: государство, церковь, политические партии, семья, различные объединения и союзы. Наиболее значимыми для ребенка являются семья и школа.

Личность как социально-педагогическое понятие – это система отношений в воспитанников к миру и с миром, к себе и с собой (А. В. Мудрик).

Личность – феномен общественного развития, конкретный человек, обладающий сознанием и самосознанием.

Механизмы социализации – психологические и социально-педагогические особенности протекания процесса социализации:

- импринтинг;

- экзистенциальный нажим;
- подражание;
- идентификация;
- рефлексия;
- традиционный механизм;
- межличностный механизм.

Образование как компонент социального воспитания включает в себя систематическое обучение (основное и дополнительное формальное образование), неформальное образование (просвещение) и стимулирование самообразования.

Обособление (индивидуализация) – это процесс и результат автономизации человека в обществе, т. е. становление человеческой индивидуальности.

Приспособление(социальная адаптация) – это процесс и результат становления человека социальным существом, т. е. процесс и результат встречной активности: встречи субъекта и социальной среды (Ж. Пиаже).

Природосообразность социального воспитания заключается в его соответствии природе ребенка (его психолого-физиологическим и возрастным особенностям) а так же в развитие его экологического воспитания и здорового образа жизни.

Психосоциальная дезадаптация – вызвана половозрастными и индивидуально–психологическими особенностями ребенка, которые обуславливают его определенную нестандартность, трудновоспитуемость, требующую индивидуального подхода и, в отдельных случаях, специальных психосоциальных и психолого-педагогических программ.

Развитие личности в контексте социального воспитания – это становление воспитанника субъектом своей жизнедеятельности в процессе его социализации.

Социализация – это развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, происходящее во взаимодействии его со стихийными относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах (А. В. Мудрик).

Субъект-субъектный подход предполагает активное участие человека в процессе собственной индивидуализации. Когда человек не только адаптируется к обществу, но и влияет на жизненные обстоятельства и на себя самого (Ч. Кули, Д. Т. Мид).

Сущность социализации заключается в сочетании приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества.

Составляющие (компонентные) процессы социализации:

- *стихийная социализация*, протекающая в процессе взаимодействия человека с общества и стихийного влияния на него различных разнонаправленных факторов;
- *относительно направляемая социализация* в процессе влияния государства на обстоятельства жизни различных категорий граждан;
- *относительно социально контролируемая социализация* в процессе планомерного создания обществом и государством условий для воспитания человека;
- *самоизменение человека* как более или менее сознательные его усилия, направленные на саморазвитие (позитивное или негативное).

Стадии социализации – относительно замкнутые, временные интервалы жизни человека, отличающиеся спецификой содержания и протекания социализации (стадия детства, отрочества, молодости, зрелости, старости).

Средства социализации – способы, меры и иные конструкторы, используемые обществом, государством, агентами социализации и самим человеком, для осуществления его социализации:

- язык и речь агентов социализации;
- бытовые и гигиенические умения;
- продукты материальной культуры;
- элементы духовной культуры;
- стили содержания общения в социальных группах и воспитательных организациях;
- методы стимулирования в социальных группах и организациях;
- виды и типы отношений в основных сферах жизнедеятельности человека.

Социальное воспитание как вид социально контролируемой социализации представляет собой возвращение человека в процессе планомерного создания условий для целенаправленного позитивного развития (А. В. Мудрик). Социальное воспитание дополняет, корректирует и обогащает другие виды воспитания: семейное, религиозное и диссоциальное.

Социальный опыт – это синтез умений и навыков, знаний и способов мышления, норм и стереотипов поведения, усвоенных ценностей, запечатленных ощущений и переживаний, опыт адаптации и обособления.

Социализирующие функции воспитательной организации – это совокупность ее ролей в социализации воспитанника, включающая адаптирующие функции (образовательную, коммуникативную, ценностно–нормативную и др.) и функции обособления (автономизации детей от взрослых, автономизации от общества сверстников и стимулирующая).

Социальная адаптация– это система методов и приемов, направленных на оказание поддержки людям в

процессе их социализации или приспособление к новым условиям в связи с изменением социального статуса, а также неадаптированным личностям.

Социальная норма – это правила общественного поведения и проявления человека в конкретно-исторических условиях жизни общества. Норма определяет стандарты развития личности в группе, социуме.

Факторы социализации – это необходимые действующие условия процесса социализации, влияющие на ее протекание в той или иной мере активности:

- а) мегафакторы – космос, планеты, мир;
- б) макрофакторы – страна, государство, этнос, общество;
- в) мезофакторы – вид поселения; региональные условия; средства массовой коммуникации; субкультура;
- г) микрофакторы – семья; микросоциум; группы сверстников; общественные, государственные, религиозные организации; воспитательные организации.

Тестовый контроль по дисциплине

1. Под социализацией понимается:

- а) система социальных отношений, положительно влияющая на жизнедеятельность;
- б) адаптация человека к сложившимся социальным отношениям;
- в) изменение системы социальных ценностей, действующих в обществе;
- г) включение индивида в социальные отношения, усваивая социальный опыт.

2. Социализация – это процесс:

- а) непрерывный;
- б) эпизодический;
- в) фрагментарный;
- г) дискретный.

3. Социализированность – это:

- а) способность человека вращаться в социальные отношения;
- б) сформированность черт, задаваемых статусом и требуемых данным обществом;
- в) наличие своего личного мнения по различным вопросам;
- г) открытость человека к влиянию различных социальных и политических идей.

4. Процесс усвоения социальных норм, ценностей, типичных форм поведения называется:

- а) цивилизацией;
- б) развитием;
- в) социализацией;

г) активностью.

5. К мегафакторам социализации относятся:

- а) планета, город, село;
- б) космос, планета, мир;
- в) общество, этнос, страна;
- г) мир, страна, этнос.

6. Влияние больших групп людей на формирование личности называется:

- а) воспитанием;
- б) макрофактором;
- в) микрофактором;
- г) мегафактором;
- д) мезофактором.

7. К макрофакторам социализации относятся:

- а) страна, этнос, общество;
- б) группа сверстников, страна, государство;
- в) село, средства массовой коммуникации;
- г) семья, воспитательные организации.

8. К микрофакторам социализации относятся:

- а) город, общество, планета;
- б) общество, государство, семья;
- в) семья, сверстники, воспитательные организации;
- г) мир, государство.

9. В структуру микросреды развития личности входят:

- а) неформальные объединения, компании;
- б) культура общества и региона;
- в) семья и родственники;
- г) коллектив класса, школы;
- д) средства массовой коммуникации.

10. Процесс целенаправленного влияния, с целью которого выступает накопление у ребенка необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования у него принимаемой обществом системы ценностей, называется:

- а) обучением;
- б) образованием;
- в) социализацией;
- г) воспитанием;
- д) развитием личности.

11. Ребенком является лицо в возрасте до __ лет:

- а) 14;
- б) 12;
- в) 18;
- г) 16.

12. Механизм социализации личности, проявляющийся в отождествлении индивидом себя с определенной группой или общностью, называется:

- а) идентификацией;
- б) самопознанием;
- в) коллективизмом;
- г) саморефлексией.

13. Автором термина «социализация» является...

- а) американский психолог Т. Парсонс;
- б) немецкий педагог А. Дистервег;
- в) американский социолог Ф.Г. Гиддингс;
- г) российский психолог Андреева Г. М.;
- д) российский педагог Мудрик А. В.

14. Семья, сверстники, врачи, учителя относятся к агентам:

- а) первичной социализации;
- б) второстепенным;
- в) основным;
- г) вторичной социализации.

15. Не передаются от родителей к детям качества:

- а) способы мышления;
- б) черты характера;
- в) тип нервной системы и темперамент;
- г) цвет кожи, глаз;
- д) социальный опыт.

16. Личность – это совокупность:

- а) индивидуальных и социальных;
- б) моральных, профессиональных качеств;
- в) нравственных, морфологических качеств;
- г) социальных и личностных качеств, определяющих его общественную сущность качеств;
- д) личностных и индивидуальных качеств.

17. Процесс непосредственного или опосредованного воздействия социальных объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь – это:

- а) воспитание;
- б) отношение;
- в) взаимодействие;
- г) влияние.

18. Переживание состояния удовлетворения от реального или мысленного контакта с другим человеком – это:

- а) притяжение;
- б) симпатия;
- в) привязанность;
- г) привлекательность.

19. В процессе общения функционирует механизм социализации:

- а) профессиональный;
- б) межличностный;
- в) межнациональный;
- г) внутри личностный.

20. Конкретные группы, в которых личность приобщается к системам норм и ценностей, трансляторы социального опыта называются:

- а) факторами социализации;
- б) группами социализации;
- в) институтами социализации.

21. Уподобление, отождествление с чем-либо или с кем-либо, называется:

- а) креативность;
- б) идентификация;
- в) научение.

22. Сопереживание, вчувствование, стремление эмоционально откликнуться на проблемы другого человека, называется:

- а) идентификацией;
- б) эмпатией;
- в) рефлексией;

г) экстраверсией.

23. Осознание индивидом того, как он воспринимается партнером по общению, называется:

- а) рефлексией;
- б) эмпатией;
- в) идентификацией.

24. Восприятие, понимание и оценка людьми социальных объектов (других людей, самих себя, групп, социальных общностей и т. п.) лежат в основе:

- а) профессионального развития;
- б) рефлексии;
- в) социальной перцепции;
- г) воспитания.

25. Необходимость передачи социального опыта возникла в связи с:

- а) обновлением содержания образования;
- б) развитием технических средств обучения;
- в) возникновением человеческого общества;
- г) развитием педагогической науки;
- д) созданием классно-урочной системы.

26. Воспитание – это:

- а) общение людей в неформальных объединениях;
- б) воздействие среды на личность;
- в) передача социального опыта;
- г) учебная деятельность школьников;
- д) подготовка человека к профессии.

27. Воспитание выступает по отношению к социализации механизмом:

- а) ускорения;

- б) торможения;
- в) отождествления;
- г) подавления.

28. Социальное обучение – это:

- а) познание социальных аспектов деятельности;
- б) целенаправленный процесс передачи социальных знаний;
- в) знакомство с социальной структурой общества;
- г) обучение социальному общению.

29. Одной из задач социального воспитания является:

- а) регламентация деятельности;
- б) организация частных школ;
- в) защита прав ребенка;
- г) разработка методов воспитания.

30. Фаза вхождения личности в социум (по А.В. Петровскому), которая характеризуется активным усвоением личностью действующих в данной общности норм поведения и овладением соответствующими формами и средствами деятельности, называется:

- а) интеграцией личности в коллектив;
- б) адаптацией личности в коллективе;
- в) индивидуализацией личности в коллективе.

31. Методом воспитания, который позволяет ввести ученика в деятельность и включить его в эту деятельность, является:

- а) педагогическое требование;
- б) пример;
- в) соревнование;
- г) беседа;

д) соревнование.

32. Девиантное поведение – это поведение, которое с социальными нормами:

- а) не согласуется; б) опережает;
- в) отстает; г) согласуется.

Учебное издание

ШАШИШВИЛИ Михаил Вахтангович

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ

Учебно-методическое пособие

В авторской редакции

Подписано в печать. Бумага офсетная.
Гарнитура Times New Roman.
Печать ризографическая. Формат 60×84/16. Усл. печ.
л. 27,32
Тираж 50 экз. Заказ №. 122

Издатель
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
«Книга»
ул. Оборонная, 2, г. Луганск, ЛНР, 91011.
Т/ф: (0642)58-03-20
e-mail: knitaizd@mail.ru