

ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНЫЙ СТАТУС СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТСТВА

Социализация рассматривается с позиций разных научных парадигм, сложившихся к концу XX века в отечественных и зарубежных исследованиях. Подчеркивается неоднозначность трактовки данного феномена и размытость его границ. В статье представлена попытка определения и систематизации интегративной основы социализации детства

Социализация детства как проблема возникла сравнительно недавно в XX веке. Интерес к проблемам социального воспитания особенно усиливается в период коренных, революционных перемен в обществе. Это не случайно, так как социальное воспитание в значительной степени обуславливает характер развития общества, воздействуя на процесс социализации подрастающих поколений, на формирование механизмов передачи социального опыта и традиций [6].

Теоретический аспект социализации детства связан с рассмотрением его социальной сущности, которая проявляется в процессе взаимодействия с миром взрослых и культурой. В исследованиях Е. Т. Логиновой [5] установлено, что изучение практически всех психических феноменов является частными проблемами социализации, так как их целью всегда является поиск закономерностей и способов повышения эффективности взаимодействия человека и общества (Б. Г. Ананьев, С. А. Беличева, Б. Д. Парыгин, Н. Ф. Голованова, А. В. Мудрик и др.).

Анализ научной литературы, посвященной социализации, показывает, что на данный момент не существует единственного определения данного понятия, его сущности. Под социализацией понимают процесс усвоения индивидом определенной системы знаний и норм, позволяющих осуществлять свою жизнедеятельность адекватным для общества способом (Б. Г. Ананьев, Н. Ф. Голованова, И. С. Кон, А. В. Мудрик); развитие личности в системе общественных отношений (С. Г. Вершловский, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов); активное воспроизводство системы социальных связей индивида за счет его активной дея-

тельности и активного включения в социальную среду (Г. М. Андреева, И. С. Кон, Т. Парсонс); развитие человека во взаимодействии с окружающей средой (А. В. Мудрик).

Анализ разных подходов к понятию «социализация» приводит к выводу, что исходная точка понимания социализации – взаимоотношения общества и личности.

В теории интеракционизма социализация является результатом социального взаимодействия людей (Д. Хорке, Т. Ньюком); в структурно-функциональном подходе сложилось понятие о социализации как о процессе полной интеграции личности в социальную систему, в ходе чего происходит ее приспособление (Р. Мертон, Т. Парсонс); в критической концепции процесс социализации личности рассматривается как формирование гибкости в оценке самого себя и умения переоценивать систему ценностей (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс); концепция «баланса идентичности» определяет социальную среду не как систему внешних воздействий, а как совокупность возможностей, стимулирующих личность к принятию определенных ролей (Л. Кольберг); в антропософской концепции акцент делается на готовности педагога к приятию уникальности духовного внутреннего мира отдельной индивидуальности (Р. Штайнер); культурологический подход ставит в центр внимания проблему взаимосвязи социальной адаптации и культуры (Л. Уайт, М. Харрис).

Продуктивной линией интеграции указанных направлений изучения социализации является социально-педагогический подход, акцентирующий сущность социального воспитания и место социализации в образовании. Так, Л. К. Синцова утверждает

ет, что общая историческая тенденция изменения социального воспитания связана с трансформацией системы социальных отношений: определенный тип отношений (личной зависимости, личной независимости или вещной зависимости, а также свободных индивидуальностей) обуславливает цель, задачи, содержание и результаты социального воспитания. Определенному типу отношений соответствуют определенные механизмы претворения в жизнь задач воспитания [6].

С позиций цивилизационного подхода Л. К. Синцова дает характеристику социального воспитания в аграрном, индустриальном и постиндустриальном обществах, рассматривает исторические формы социального воспитания: внеинституциональную, институциональную, информационную. Цивилизации порождают присущих только им исторически конкретных субъектов социального воспитания, вырабатывают механизмы, которые обеспечивают воспроизводство адекватного данному обществу человеческого потенциала [6, с. 24].

Эволюция социализации детства и парадигмальные сдвиги в ее рассмотрении детерминированы кризисным состоянием в современном российском обществе – переходом от государственно-партийной модели воспитательного воздействия, которая существовала в России в советский период, к либеральной модели, не имеющей каких-либо четких ориентиров воспитательного процесса [6, с. 27].

Таким образом, изучение эволюции социального воспитания и социализации детства в образовании позволяет выделить тенденции социализации в современном мире:

1. Смена формаций – смена моделей – переход от монопарадигмальности к полипарадигмальности. Как мы отметили, существование авторитарной, либеральной и демократической моделей социального воспитания не обеспечивает стабильного функционирования образования, а следовательно, и развития ребенка.

2. Достижение демократического типа социализации в образовании связано с прохождением (эволюцией) предыдущих (авторитарного и либерального): если таковое не происходит, то прагматическая и утили-

тарная ориентация становится доминирующей мотивацией [6, с. 28].

Многообразие подходов к изучению детства систематизировано в работах И. С. Кона в виде четырех парадигм:

1. Первая парадигма – рассмотрение детства как особого «племени», со своей особой культурой, языком, игровыми традициями и т.д., уходит своими идейными истоками в антропологию. Слово «племя» подчеркивает, что детская культура может быть бесписьменной и содержит в себе много архаических элементов, которые непонятны взрослым и тем не менее весьма существенны.

2. Вторая парадигма – дети как социальное меньшинство, аналогичное гендерным, расовым, этническим меньшинствам. Эта парадигма делает исследователей детства особенно чувствительными к проблемам социального неравенства, отношениям власти и дискриминации.

3. Третья парадигма акцентирует проблемы маркирования социального пространства детства как признанного компонента всех социальных структур – где, как и в каком именно статусе дети участвуют в общественной жизни, как это сказывается в членении жизненного пути и т.д.

4. Четвертая парадигма ставит во главу угла изучение дискурсов, производящих и видоизменяющих идею ребенка и детства: какие именно свойства детей при этом выделяются и подчеркиваются или, наоборот, замалчиваются и как это, в свою очередь, влияет на психологию детей и их взаимоотношения со взрослыми [4].

При этом общими чертами парадигм являются понимание ребенка как социального субъекта и понимание множественности моделей социализации и условий его развития.

Разумеется, ни одна из данных парадигм не является самодовлеющей, это просто разные точки зрения на один и тот же предмет. На пути к интеграции социогуманитарного знания и становления полипарадигмальности социализации следует отметить подход к обоснованию последовательности и периодизации процесса социализации человека. Выбор подхода к социализации ребенка в образовании должен базироваться на понимании цельности и взаимо-

связи происходящих изменений как в содержательно-уровневой характеристике (качественных изменений), так и формально-стадиальной (количественных преобразований).

Базис интеграции представлений о социализации детства просматривается в работах Ю. Хабермаса. Понятие социализации синтезируется им на пересечении смысловых полей, конституируемых понятиями «культура», «общество» и «личность» в структуре коммуникативного разума. Схема коммуникативного разума, выражающегося в структурных компонентах и процессах воспроизводства жизненного мира определяет основные вклады в социализацию ведущих агентов социализации (культуры, общества, личности). Выявив и систематически охарактеризовав тройственную структуру жизненного мира, Ю. Хабермас делает следующий шаг – раскрывает комплексную взаимосвязь трех компонентов структуры.

Из содержания процессов воспроизводства можно вывести определения каждого из компонентов жизненного мира: культура – запас находящегося в модусе самоочевидностей знаний, которые личности в процессе поиска взаимопонимания снабжают смысловыми интерпретациями; общество – совокупность легитимных (нормативно закреплённых и обоснованных) институтов, через которые коммуникативно действующие личности регулируют свою принадлежность к определенной социальной группе; наконец, основу личности составляет способность быть полноправным участником коммуникативного процесса и образовать в нём свою идентичность.

Итак, динамическая структура социализации личности прежде всего должна рассматриваться как структура взаимодействия личности и общества в форме социальной адаптации, воспитания личности и образования личности [8]. При этом она включает и формы обратного воздействия личности на общество. Важно установить соотношение формы отношения личности и общества (социальная адаптация), с одной стороны, и двумя остальными формами (воспитание и образование личности), с другой.

Первая – предполагает процесс вклю-

чения личности в систему социальных структур общества, охватывая такие важнейшие моменты, как социальное признание со стороны других личностей, создание семьи, получение общественного статуса, прав гражданина, обязанностей субъекта гражданского общества. Вторая и третья формы, наоборот, скорее должны отвечать теоретическому отношению в процессе формирования личности, включая ее мировоззрение и ее самосознание. Речь в первую очередь идет о формировании нравственных ценностей, правовых представлений и идеалов личности, поскольку именно они регулируют ее отношение к обществу и государству.

Связь трехкомпонентного состава социализации с эволюцией общества, развитием государства и пространством развития прослеживается и в эволюции образовательного пространства – от среды как случайных и частично управляемых условий развития ребенка к пространству как системе факторов, опосредующих развитие и социализацию [3]. Образовательное пространство – важная социокультурная характеристика общества: история его становления, по существу, совпадает с историей человечества, а следовательно, и моделей образования.

Адаптация описывает начало человеческой истории, процессы выживания в противостоянии с природой посредством разума и деятельности, которая со временем становилась все более многообразной и сложной. Это обусловило формирование феномена, получившего название «культура». Необходимость трансляции культуры от одного поколения к другому породила соответствующую деятельность по передаче опыта и ее институт – образование. Образование выступает защитным, предохраняющим кольцом культуры и именно вследствие этой функции часто подвергается критике, поскольку многими констатируются всевозможные его кризисы, отставания, несоответствия с жизнью.

Опыт передавался преимущественно локальным (в пространстве и во времени) способом. Этими причинами определялись низкие темпы культурно-цивилизационного прогресса: человек скорее образовывался в среде, а не образовательном про-

странстве. Образовательная среда была чрезвычайно естественной. Рост управленческих воздействий отразился в том, что постепенно для образовательных нужд такую среду стали специально формировать. С появлением языка, письменности стали возможны отчуждение человеческого опыта от человека и фиксация его на различных носителях. Перенос опыта стал возможным в ином месте пространства (не там, где он был приобретен) и в иное время (не тогда, когда опыт получен). Возможности человечества по сохранению и переносу информации непосредственно приводили к увеличению темпов социального развития и одновременно формировали образовательное пространство в его интегративной сущности, что позволяло личности погружаться в определенную среду посредством взаимодействия. Так, образовательное пространство в современной ситуации социализации создает не только пространственно-временной континуум становления жизненных сил человека, но и содержательно-смысловую, контекстную траекторию.

В. В. Абраменкова с позиций социальной психологии детства выделяет методологические уровни изучения детства и его социализации, что является необходимым и самостоятельным действием при разработке предмета исследования, постановке задач, анализе проработанности существующих и включении «недостающих» понятий, а также в процессе формулировки принципов, процедур и в дальнейшем упорядочения полученных эмпирических фактов и закономерностей [1]. Методологическим ориентиром на философском уровне методологии изучения детства выступает категория «отношение», что на общенаучном уровне выражается в совместной деятельности и взаимодействии, снимающих извечные противопоставления «ребенок-общество», «ребенок-мир». Конкретно-научный уровень методологии представлен понятиями «социогенез», «социальная си-

туация развития», «онтогенез» и персонифицирует изучение контекста социализации. Социогенез детства выступает, по сути, как персоногенез – становление личности ребенка в историческом ряду онтогенезов [2].

Ребенок в мире становится доступным для изучения на пересечении таких координат как:

а) «историческая вертикаль» феномена детства (детская личность в аспекте исторической психологии);

б) этнологическая горизонталь в развитии личности ребенка через призму существующих культур, способов социализации ребенка;

в) психологическое «третье» измерение личности (закономерности жизненного пути личности в онтогенезе).

Таким образом, рассмотрение парадигмальных сдвигов в изучении социализации детства определяет следующее:

1. Полипарадигмальный и межпарадигмальный статус социализации детства в эволюции науки и интеграции знаний в педагогической антропологии и гуманитарном подходе в образовании.

2. Уровни методологии в изучении детства: теоретический – *уровень философской методологии* (онтология и аксиология): принцип развития, принцип социальной обусловленности в человекознании; *общенаучный* уровень: деятельностный, личностно-деятельностный подходы (совместная деятельность и общение – механизмы социализации); *методический (конкретно-научный) уровень*: «социальная ситуация развития», «социогенез» и др.

3. Методология социализации детства определяет уровни измерения социализации в образовании детей – методологический (целеполагания), методический (целедостижения), практический (целеизмерения) – и направления исследования: изучение закономерностей социализации в образовании, механизмов и результатов их реализации.

Л и т е р а т у р а

1. *Абраменкова В. В.* Методология и принципы анализа отношений ребенка в социальной психологии детства // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 4 [Электронный ресурс]. URL: <http://fpo.ru/jornal/index.html/>.
2. *Бочков Н. П.* Методологические и социальные вопросы современной генетики человека // Вопросы философии. – 1981. – № 1. – С. 53.
3. *Веряев А. А., Шалаев И. К.* От образовательных сред к образовательному пространству: культурологический подход к проблеме [Электронный ресурс]. URL: http://bspu.secna.ru/Journal/pedagog/pedagog_5/a03.html/.
4. *Кон И. С.* Ребенок и общество: Учебное пособие для студ. высш. уч. зав. – М. «Академия», 2003. – 336 с.
5. *Логинова Е. Т.* Социально-педагогическое обеспечение социализации детей с выраженной интеллектуальной и сенсомоторной недостаточностью в системе образования: Автореф. ... докт. пед. наук. – СПб., 2007. – 45 с.
6. *Синцова Л. К.* Социальное воспитание: опыт социально-философского анализа: Монография. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2006. – 176 с.
7. *Шачин С. В.* Идея дискурса в современных социально-философских теориях Франкфуртской школы // Позиции современной философии. – СПб., 2004. – Вып. 3. – С. 103-120.
8. *Muhlblauer K. R.* Sozialisaition. Eine Einrufung in Theorie und Modelle. – Munchen, 1980. – S. 82-97.

