

Добренков В.И., Нечаев В.Я. Общество и образование

Глава 4. СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ

Логично предположить, что образование является частью социализации личности, составляет определенный этап или служит средством, организационной формой социализации. Однако какую именно роль играет образование в социализации? Посредством чего достигается более совершенная, более организованная социализация? Мы уже показали, что образование не только выполняет функции социализации личности, но и служит необходимым условием функционирования социальных институтов; в частности, в нынешней цивилизации его задача — легитимация дисциплинарных систем знания.

Однако и в социализации личности роль образования чрезвычайно велика. Без решения вопроса о соотношении социализации и образования понять сущность образования и построить адекватные стратегии его развития невозможно. Попробуем разобраться, что такое социализация и какая роль в ней отведена образованию, излагая концепции социализации, представляющие разные научные направления в понимании того, как происходит социализация и каково ее содержание.

Каждая концепция акцентирует какую-то одну из основных сторон этого процесса, которые не взаимоисключающ а наоборот, дополняют друг друга. Мы акцентировали внимание при изложении концепций на формах воздействия, регулирования социализации человека со стороны социума, на роли образования в социализации. Затем выделили этапы социализации, раскрыли особенности первичной и вторичной социализации и ресоциализации.

Общепринято под социализацией понимать обретение индивидом статуса вполне самостоятельного социального субъекта. В данной главе речь пойдет об этом процессе. Допустимо и иное использование термина — например, при обозначении процесса «социального освоения природной и общественной среды», или его использование в качестве синонима понятий «обобществление», «социализация продуктов человеческой деятельности». Также следует заметить, что социализация рассматривается в спектре различных научных направлений — социологического, психологического, историко-культурного, философского и пр. Проблема настолько фундаментальна, что на ее основе возникло несколько научных дисциплин. Заявленный в нашей теме предмет диктует социологический дискурс, хотя нередко плодотворные идеи рассеяны по междисциплинарным проекциям.

ОТ ЧЕЛОВЕКА К EGO

Мы можем считать, что человек, носитель процесса социализации, и общество — это

социальные структуры, формирующиеся в ходе взаимного отображения. О сложности структуры человека свидетельствует наличие разнообразных понятий, которые стремятся выразить содержание этого феномена.

В социологии существуют следующие понятия:

человек — биосоциальное существо, качества и поведение которого, с одной стороны, детерминированы природными, биологическими факторами, а с другой стороны, обусловлены социальными связями и отношениями;

субъект — наделенный сознанием, деятельный, самостоятельный, относительно независимый носитель своего бытия, способный ставить цели своей деятельности и реализовывать их;

его (Я) — феномен самоощущения, самосознания, рефлексии субъектом своей самости, своего положения;

личность — выражает, каково мнение общества о человеке, что собой представляет его жизнь с точки зрения общественных связей;

индивид — отдельный представитель вида, отдельный человек, отдельная личность;

индивидуальность — качества, выражающие особенность, неповторимость конкретного человека, то, что является его достоянием.

Биологически полной идентичности людей не существует, всегда что-то отличает одного человека от другого; тем более неповторим социальный жизненный опыт человека.

Фазы жизни человека — рождение, становление, зрелость, старение, смерть — и какие-то социальные формы памяти — в виде представлений о «загробной жизни» — составляют его онтогенез. Становление, изменение феномена человека в человеческой истории, в истории общества называют филогенезом. Для того чтобы вступить в какую-то новую фазу жизни, надо оснастить себя арсеналом способностей к действию, который будет принят в данном обществе. Этот процесс культурного оснащения человека называют культурогенезом. Изучению человека посвящена специальная отрасль науки — антропология.

Очевидно, что процессу становления (фило- и онтогенезу) сопутствуют какие-то изменения, охватывающие различные структуры; среди них выделяются базисные и производные. Биосоциальная природа человека обуславливает двойственность базисных структур человека (биологической и социальной). С точки зрения филогенеза биологическая природа послужила исходным материалом (базисом) устройства социальной формы жизни.

Однако, анализируя зрелое развитие человека (после фазы антропогенеза), мы наблюдаем существенное обратное воздействие социальных факторов на биологические структуры. Следовательно, можно сделать вывод о взаимовлиянии и относительной самостоятельности биологических и социальных структур человека. Это утверждение тем более верно, что носителем социального служат не только биологические структуры, но и феномены, созданные обществом, феномены культуры. Особая роль в жизнеобеспечении человека принадлежит психологическим структурам, которые являются посредниками между его биологическим и социальным функционированием.

Целостность бытия человека возможна только при согласованном функционировании всех трех структур, но ведущей является социальная структура, в рамках которой решается проблема суверенности самостоятельного бытия человека. Проблема целостности бытия человека наиболее полно выражена категорией субъект. Центром

субъекта является Я (его) как феномен самосознания, духовности.

Отрефлектированное социально другими, индивидуальное Я предстает уже как личность.

Широко известен афоризм: «Личностью не рождаются, а становятся», т.е. личностное начало как бы отделяется от общей субстанции человека. Относительность структур человеческого бытия, видимо, распространяется не только на указанное взаимоотношение личности и человека. Нередко можно наблюдать как радикальное изменение самосознания, самоидентификации человека, так и случаи «раздвоения», «умножения» личности (что чаще рассматривается как форма психической патологии). Однако существуют и обратные формы взаимоотношения, когда личность оказывается за пределами реального существования человека: он уже умер, а его дела еще долго продолжают жить как действия реального «субъекта» общества. Наиболее выдающиеся личности приобретают легендарный статус «героев», «гениев», «божеств».

КОНЦЕПЦИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Социализация индивида, т.е., как уже говорилось, обретение им статуса вполне самостоятельного социального объекта, — естественный процесс его становления, хотя в социальных явлениях трудно отделить «естественное» от «искусственного»: в любую естественную структуру так или иначе включены сознательные компоненты, формы субъективности, предпочтений, выбора. Вместе с тем именно по признаку «искусственности» чаще всего обособляется образование среди форм социализации. Подобная позиция представлена в определении: образование — социализация в специально организованной среде. Подобную позицию подтверждает и факт глубокого укоренения матриц обучения в различных видах социализации. Так, один из основоположников теории социализации и социальной психологии французский социолог Г. Тард в качестве базисной формы взаимоотношений в процессе социализации выделяет матрицу «учитель — ученик».

Какие структуры, пласты становления человека, личности охватывает социализация? Что это — временной срез от эмбрионального состояния до погребения, исчезновения в человеческой памяти или лишь отдельная фаза становления, охватывающая некий период жизни? Включает ли социализация изменения анатомо-физиологических компонентов или лишь изменения форм взаимоотношений с другими людьми? В ракурсе этих вопросов и строятся концепции социализации.

Прежде следует указать, что все теории социализации признают «личностный подход». Бессмысленно относить к социализации процессы, не охватывающие изменения субъекта, его Я, эгоидентичности, его положения в обществе и т.п. А далее открываются дисциплинарные и проблемные области истолкования того, чем наполняется, поддерживается самостоятельность, как изменяется активность человеческого Я. Г. Тард одним из первых попытался описать процесс интернализации норм через социальное взаимодействие. По его убеждению, социализация строится на основе принципа подражания, а отношение «учитель — ученик» — типовое социальное отношение, которое воспроизводится на различных стадиях социализации, в различных общественных структурах. Подражание Тард обуславливал как психологическими (желания, биологические потребности), так и социальными факторами (престиж, повиновение, выгода).

Дабы избежать громоздкости истолкования различных позиций, приведем в табличной форме их сравнительный анализ (табл. 4.1).

В качестве категорий анализа выделим:

- источники запуска механизма социализации, т.е. то, что формирует и разворачивает активность и самоидентификацию человека;
- структуры, на базе которых разворачивается, протекает развитие Я
- механизмы интериоризации, посредством которых происходящие внешние изменения закрепляются во внутренней структуре личности;
- механизмы экстериоризации, посредством которых внутренние изменения закрепляются во внешней, социальной структуре взаимодействий личности, в социуме;
- этапы, отделяющие одни состояния социализации от других.

СОЦИОБИОЛОГИЯ: НАСЛЕДСТВЕННОСТЬ И ПОДРАЖАНИЕ

Социобиология подчеркивает значение биогенетических структур наследования форм жизнедеятельности. Одни из них (например, развитие внутренних органов особи или действие базисных органических потребностей) развиваются относительно самостоятельно, почти без участия психики, которая лишь отражает их в форме ощущений. Другие — фенотипические структуры — предполагают их избирательность особью в формах чувствительности и реакцию в формах поведения. Жизненно значимыми фенотипическими структурами являются формы взаимодействий внутри популяции. В этих структурах заложены образцы поведения особей, которые воспроизводятся, т.е. которым подражают. Усваивая по средством подражания эти образцы, особь оснащает себя формами взаимодействия, накопленными в эволюции биологического вида.

Этот процесс продолжается и в человеческой популяции, поэтому для концепции социализации идея «подражания» вполне естественна.

Одна из кардинальных проблем теории социализации — соотношение в онтогенезе социального и биологического, которое вызывает бурную полемику в психологии, педагогике, социологии. Одну из крайних позиций выражает ведущий представитель социобиологии Э.О. Уилсон, который отмечает, что многие аспекты социального устройства людей несут в себе черты поведения, обеспечивающие выживание рода и потому сохранившиеся в течение всей истории развития. Так, склонность к убийству передается по наследству, благодаря агрессивности мы обеспечиваем себе выживание. Культурные и биологические структуры развиваются одновременно. По аналогии с развитием биосистем считается, что предрасположенность человека задана не только его внутренними генами (хромосомами), но и внешними структурами окружающей среды — фенотипом.

Исследования не подтверждают (как, впрочем, и не опровергают) существование генов, непосредственно определяющих ту или иную модель поведения. В примерно схожих условиях окружающей среды можно наблюдать действие разных культур и форм социализации индивидов.

Суть социализации в рамках этой концепции в том, что люди генетически наследуют как предрасположенность к тем или иным видам деятельности, так и общую установку заимствования опыта. Индивиду ничего не остается, как «укладывать» опыт в наличные матрицы и впоследствии репродуцировать его, извлекая из памяти.

Признается несомненным также то, что биологическая предрасположенность поведения трансформируется в сформированном социокультурном опыте.

Таблица 4.1

Сравнительный анализ концепций социализации

Социобиология
Психоанализ
Символический интеракционизм
Когнитивно-поведенческий подход
Деятельностный подход
Социокультурный подход

Источники (нулевая фаза)

Органические потребности
Рефлексия сексуальных, других органических потребностей
Проблемная ситуация общения
Проблемная предметная ситуация
Самоутверждение в социальной среде
Потребность в усвоении и передаче культурного опыта

Структуры

Биогенетически наследуемые структуры
Психологические комплексы
Матрицы общения, социальные роли
Когнитивные модели поведения
Формы социальных отношений
Межкультурное общение поколений, язык

Механизмы интериоризации

Подражание
Субституция, сублимация
Восприятие «другого»
Адаптация
Формы общественного сознания
Ценностная ориентация

Механизмы экстерииоризации

Взаимодействие, поведение
Поведение, символы
Знаковые системы, нормы, институты
Предметная деятельность
Предметная деятельность
Опредмечивание в культуре

Этапы

Изменения органов, систем жизнедеятельности

Способы разрешения личных проблем

Институциональные нормы, роли

Изменение умственных способностей

Формы общественной активности, практики

Развитие форм культурной практики

Если следовать позициям социобиологии, то обучение сопутствует процессу естественного освоения опыта и направлено на расширение опыта человека. В обучении предполагается оптимальное включение, взаимное действие биологических и психологических структур организма человека и структур, присущих человеческим сообществам как особым видам организации животных. Обучение акцентирует момент взаимодействия человека с другими людьми в процессе освоения опыта и призвано оптимизировать этот процесс. Основным механизмом в обучении — это подражание. Задача образования — селекция и демонстрация моделей опыта, установление их связи с потребностями организма. Чем более разнообразен опыт, особенно в общении индивида с носителями культурного опыта, тем больше возможностей раскрытия его биогенетических структур, его способностей, форм поведения.

ПСИХОАНАЛИЗ: ЕГО - ВЫТЭСНЕННОЕ ЛИБИДО

Что служит основой его (Я), самоидентификации человека? Из чего оно возникает, чем и как наполняется? Что является ведущими детерминантами изменения, реконструкций Я?. Таковы основные проблемы психоанализа. Раскрыв механизм становления его, мы более четко осознаем возможности, условия и задачи социализации.

Самоощущение Я — продукт развития психической деятельности. его — стержень, на который нанизывается жизненный опыт человека. Благодаря ему происходит самоидентификация, поддерживается целостность, стабильность поведения, узнаваемость и устойчивость общественного положения. Все события, происходящие с человеком, благодаря самоощущению становятся его событием, биографией. Распад этой идентичности (когда человек утрачивает память, или отторгает от себя эти события, или начинает воспринимать иллюзорные события как собственные, реальные и др.) приводит к нарушению у человека способов регуляции поведения, патологии психики, социального поведения.

Во фрейдизме наиболее убедительно раскрыт механизм генезиса его. Очевидно, что его как самоощущение является следствием развития чувств человеческого существа, т.е. производно от других чувств. По З. Фрейду, ведущей детерминантой самоощущения (его) является сексуальное влечение (либидо), которое не сводится к желанию получить удовольствие, а представляет собой фундаментальную органическую потребность в продолжении рода и (более широко) — жизни на земле, в космосе. Он обосновывал приоритетность этой потребности.

Во-первых, это чувство носит изначально социальный характер: это не только потребность особи, это условие существования популяции, вида, всего живого.

Во-вторых, сексуальная потребность удовлетворяется во взаимном влечении особей, т.е. это потребность не в предмете, а в себе подобной особи, но другой в субстанции

рода.

В-третьих, это самая сильная фундаментальная потребность, поскольку выражает необходимость в самосохранении, и природа оснастила ее генетическими структурами реализации. Сексуальное поведение заряжено мощными побудительными механизмами, вплоть до самопожертвования (в животном мире акт полового сношения нередко сопряжен с гибелью особи).

В-четвертых, Фрейд указывает на чрезвычайную транспорентность сексуального влечения — возможность переноса фазы удовлетворения в другие зоны тела. Природа наделила живые существа разнообразными моделями сексуального поведения, снабдив их эрогенными зонами, возбуждение которых вовсе не предполагает деторождения. Эта транспорентность стала предпосылкой как последующих субституций самого либидо, так и свободного перемещения его из «сознательных» в «бессознательные» и «подсознательные» области психологического восприятия, из области Я в сверх-Я и Оно.

Становление, расширение зоны самоощущения его вызвано, согласно фрейдизму, сдерживанием, ограничением в человеческом обществе реализации сексуальной потребности, либидо. Однако энергия либидо благодаря субституции (замещение одних объектов удовлетворения потребностей другими) и сублимации (расширение зоны удовлетворения за счет ее переноса с объекта удовлетворения потребности на способ удовлетворения) вызывает замещение первичных потребностей «более высокими». Над первичными потребностями надстраиваются культурные, объектом которых служат символические структуры, — и уже они способны оказывать влияние на формирование его, наполняя его сверхчувственными, культурными смыслами.

Этот фактор «культурного запрета» полового контакта, т.е. переноса его в более зрелые фазы развития индивида, появился в эволюции антропоидов. И он, очевидно, сыграл свою роль в бурном скачке, который произошел в развитии человеческой психики: за счет запрета на сексуальный контакт, при наличии механизмов субституции и сублимации энергетический потенциал либидо не угасал, но распределялся уже в культурном пространстве.

Психологический комплекс, возникший на новом чувстве, наращенном над сексуальным влечением, собственно, и составил то самоощущение, которое служит человеку в качестве его *эго*. Кстати, ближайшей формой самоидентификации человека всегда служит отнесение к полу, а уже после этого вспоминаются все другие социальные роли.

Признание сексуальной природы *эго* вовсе не означает, что в каждом факте поведения или сознания человека надо искать сексуальные мотивы. Неофрейдизм развенчал это упрощенное представление. У реального человека *эго* как психологический комплекс представлен уже в форме «сублимированного» сексуального влечения, «вытесненного» другими органическими потребностями, социальными, культурными интересами. Поведение может быть вызвано самыми разнообразными потребностями, и «секс может присутствовать лишь в ничтожном отдалении».

Поскольку становление *эго* в психоанализе рассматривается как «борьба», «сопротивление», «вытеснение», то и в концепциях социализации психоанализ подчеркивает этот динамический аспект. Социализация представляется как последовательное решение индивидом проблемных ситуаций, с которыми он сталкивается в процессе развития. Этапы социализации оставляют за собой освоенные

зоны и способы действия человека, закрепленные соответствующими психологическими комплексами и культурными символами.

Так, согласно Фрейду, социализация ребенка представляет собой ряд этапов разрешения внутреннего конфликта между источником удовольствия — сексуальной энергией «либидо», заполняющей пять зон в человеческом организме (оральную, анальную, фаллоса, латентную и генитальную), и способом удовлетворения этой потребности. Освоение каждой новой зоны порождает свои проблемы, неудовлетворенности, отклонения в последующем поведении, что предполагает свои этапы социализации, содержащие специфические механизмы. В ходе социализации усваиваются требования цивилизационного существования, но это сдерживает основные потребности, которые могли бы «сделать людей счастливыми».

Цивилизованный путь решения проблемы — «сублимация» — поиск индивидуального способа замещения первичных потребностей.

Последователи Фрейда связывают этапы социализации не только с фазами развития либидо — в частности, Э. Г. Эриксон связывает их с жизненными циклами.

Обучение — это не предложение готовых форм, рецептов, а освоение проблемных ситуаций посредством индивидуального самостоятельного их преодоления. Задача педагогов — моделировать проблемные ситуации, помогать учащемуся находить оптимальные способы их решения с учетом его интересов и мотивов.

В психоанализе четко обозначается структура-носитель самоидентификаций — эго как некое поле эмоционального опыта (наполненное психологическими комплексами), которое способно к сохранению, чрезвычайному расширению емкости и модификациям, именно оно предстает как зона идентификаций и активности человека. Его содержимым оказывается опыт решения проблемных ситуаций: как получить удовлетворение в случае ограничения возможностей контакта с объектом влечения? Вытесненные идентифицированные структуры побуждений оставляют за собой область для последующих мотиваций. Очевидным преимуществом психоанализа является основательная проработка побудительно-мотивационной стороны социализации и обучения.

СИМВОЛИЧЕСКИЙ ИНТЕРАКЦИОНИЗМ: ОТ РОЛИ К СИМВОЛУ

Если психоанализ выводит феномен эго из зоны психологических комплексов, побуждений, органических потребностей, то символический интеракционизм переносит поиск содержания самоидентификации в область социального взаимодействия. В главе 1 мы проследили путь построения структур социального общения вплоть до социального института. На этом пути с помощью тех же конструктов — межличностных взаимодействий и знаковых средств — осуществляется строительство социальной структуры человека, его эгоидентичности.

Потребность в общении с себе подобными — для людей крайне острый, природный фактор выживания, поскольку лишь человек не способен выжить без поддержки общности людей. Уже это обстоятельство усиливает тягу человека к общению. К тому же большая часть опыта наследуется в культуре, в общественных формах; тем самым без общения опыт социума для человеческой особи оказывается недостижимым.

Символический интеракционизм считает ядром социализации межличностное взаимодействие. Эгоидентичность наполняется самоощущениями посредством

идентификаций. Коррекция внутриличностного поддерживается интеракцией — взаимодействием, содержанием которого служит восприятие «себя» в «другом». Основой устойчивости взаимодействия с социумом является ролевое поведение, закрепленное в нормах, символах, институтах. Знаково-символические конструкции способны вытеснить реальные «других» и заменить их как в процессах общения, коммуникаций, так и в личных идентификациях. Человеку необходимо овладеть знаковыми средствами общения, в противном случае он не сможет быть участником тех форм коммуникаций, на которых основано современное общество. В процессе ориентации на знаки и манипулирования ими у человека формируются новые «социальные чувства».

Ч. Х. Кули, один из основоположников интеракционистской концепции социализации, пришел к выводу, что человек обретает свое Я, представляя, как он воспринимается другими людьми. Кули назвал этот образ «зеркальным отражением», полагая, что как «продукт представлений других людей о нас» его изменение вызывает в нас определенные внутренние ощущения — гордость или унижение. Будучи ассоциированными с общепринятыми символами, «самоощущения» индивида становятся «социальными чувствами». Социализация индивида начинается в первичной группе, например в семье, т.е. там, где есть психо-логический контакт. В символическом интеракционизме Дж. Мида эти идеи приобрели более разностороннюю концептуальную разработку. В теории социализации он различал два аспекта личности — J (естество человека, его природная сущность, действия на основе импульсов, чувств) и Me (результат социализации, «взгляда на себя со стороны», благодаря которому человек может контролировать и продумывать поведение). Важнейшим способом освоения ролей Дж. Мид считает игру. Первоначально дети впитывают взгляды только тех, чьи роли они принимают (проигрывают). Но уже к 10 годам ребенок проявляет больший интерес к состязательной игре, где он как бы выполняет роль «обобщенной личности» (так, в футболе, бейсболе дети действуют в соответствии со стандартами, правилами игры), что позволяет ему судить о том, кто действует вопреки общепринятым стандартам. Центральная категория концепции Дж. Мида — межиндивидуальное взаимодействие. Действие индивида (физическое или вербальное) воспринимается другими людьми, будучи опосредованным «значением», под которым понимается редуцированное взаимодействие, существующее в опыте индивидов и достигающееся тождеством опыта, возможностью принять роль «другого» либо «обобщенного другого».

Ключевая роль в действии двух субъектов — индивидуального и общественного — отводится взаимодействию Я с «другими» (interaction), в ходе которого и происходит конструирование социальности как индивида, так и общественных структур. Социализация представлена в двух «субъективных значимостях»: Я и «другого». В любом акте взаимодействия человеку нужно принимать решение, руководствуясь тем, что его действия будут зависеть от реакций других людей. Идентификация с «другими» и восприятие себя в «другом» — основа формируемой в человеке социальности. Его действия зависят от того, как намерен действовать «другой», особенно — как воспринимается Я в «другом». Восприятие Я в «другом» («зеркало Я в «другом»») — основная социальная позиция

интеракции. Этот факт субъективного переживания вполне доступен, он составляет содержание эгоидентичности. Впоследствии идентификации и интеракции перерастают в ролевое поведение, основанное на нормах. Освоение ролевого поведения и норм составляет содержание социализации.

Поскольку нормативное и институциональное поведение возможно лишь при использовании знаковых систем, то ведущей задачей образования становится обучение знаковым конструкциям общения, манипуляции ими, формулированию с их помощью моделей поведения.

КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД: ПОЗНАНИЕ И ПОВЕДЕНИЕ

В рамках когнитивно-поведенческого подхода акцент в анализе социализации переносится на обучение (образование), которое представляется как совершенствование умственных, познавательных способностей человека.

Развитие человека, несомненно, характеризуется его познавательными способностями. Обучение, образование, познание нередко рассматриваются как синонимы. Базисная категория педагогики — учение — также своими этимологическими корнями уходит в смыслы, характеризующие познавательную деятельность человека.

Учение стало основной категорией в педагогике и педагогической психологии не случайно: эта категория дает возможность обозначать тот процесс, в который вовлечены и учащийся, и педагог. Если «обучение» характеризует скорее позицию и действия учителя, а «учеба» — позицию и действия учащегося, то учение призвано выразить общее содержание, которое охватывает все компоненты образовательного процесса. Следует учитывать, что термин «учение» имеет и другое значение — «относительно целостные ведущие научные концепции», «теории» (например, учение Платона, учение Дарвина и др.).

Исторически можно выделить три подхода в толковании учения: учение как познание, учение как освоение опыта и учение как освоение культуры; соответственно они могут быть представлены как когнитивный, бихевиористский (поведенческий) и социо-культурный подходы. Рассмотрим каждый из них.

Направление, связанное с когнитивным (познавательным) подходом в изучении образования, имеет наиболее давнюю традицию.

Выдающиеся педагоги Я. А. Коменский, И. Ф. Гербарт, В. А. Дистерверг, Д. Дьюи и др. рассматривали учение как приобретение знаний по различным наукам и умений решать различные задачи и выполнять действия с использованием знаний.

Основное направление движения процесса учения, согласно К. Д. Ушинскому, — это движение от восприятия к понятию. Общим методологическим принципом данного подхода служит представление о том, что учение — один из видов познания, усвоения уже сложившихся систем человеческого знания.

По мнению представителя советской педагогики С. Л. Рубинштейна, учение и научное познание различны, но не разнородны. Учение — разновидность познания в особых условиях обучения и управления познанием учащихся. Соответственно, основными компонентами учения являются анализ, синтез, абстрагирование, обобщение.

Когнитивный подход в изучении образования разрабатывается главным образом в рамках психологии. Однако уже в ранних экспериментальных работах психологов отмечено, что познавательные способности индивида развиваются в ходе его опыта,

поведения.

Бихевиористское (поведенческое) направление определяет учение не только как усвоение знаний, но и усвоение опыта, связывает его с изменением поведения людей. Так, согласно Э. Толману, учение — это приобретение новых планов, когнитивных карт поведения, осуществляемого в проблемных ситуациях.

В более поздних работах психологов когнитивный и поведенческий подходы объединились в общую когнитивно-поведенческую концепцию, ведущим представителем которой считается Ж. Пиаже.

Современные концепции учения «как усвоения знаний» в настоящее время также значительно трансформировались. Чаще в них речь идет о приобретении познавательного опыта, формировании умений как умственных действий. Так, согласно Ж. Пиаже, интеллект представляет собой прежде всего систему производных от предметных действий операций, взаимодействующих между собой таким образом, что они образуют некоторую целостную структуру. При этом не устраняется тезис С. Л. Рубинштейна, согласно которому в познавательной деятельности не сами операции порождают мышление, а процесс мышления порождает операции, которые затем в него включаются. Освоение опыта рассматривается как результирующая часть учения, как закрепление, проверка, испытание знаний.

Последующие концепции социализации обращают исследования к определенным этапам развития личности, что способствовало накоплению валидного материала эмпирических наблюдений. Общепризнана концепция

Э. Г. Эриксона, одного из наиболее влиятельных теоретиков неопрейдизма, который в значительной мере дополнил основные тезисы Фрейда социокультурным контекстом, введя понятие эгоцентричности.

Когнитивно-поведенческая концепция поэтапного формирования умственных действий, принадлежащая П. Я. Гальперину, рассматривает знание как производное от действий и их усвоения. Само действие как предмет усвоения включает в себя предмет преобразования, продукт (цель), средства, процесс преобразования, а также отражение и знание о всех перечисленных компонентах действия (ориентировочная основа действия — ООД). Процесс учения предстает в виде операций, выполняющих три вида функций: создание (построение) или актуализация имеющейся ООД, ориентировочные операции действия, осуществление самого преобразования (исполнительские операции), контроль и коррекция выполнения (контрольные операции). ООД — психо-логический механизм регуляции исполнительских и контроль-ных операций.

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД: ПРАКТИКА - ИСТОЧНИК АКТИВНОСТИ

В советской педагогике и психологии опытно-поведенческий подход разрабатывался школами Э.В. Ильенкова, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина,

В.В. Давыдова и получил признание как деятельностный подход, развивавшийся в отечественной научной психо-логической школе на традициях марксизма.

На развитие этой концепции учения значительное влияние оказали работы Э. В. Ильенкова, который прослеживает проблемы учения в социальном контексте становления, развития, воспитания личности. Следуя марксистской традиции понимания сущности человека как совокупности общественных отношений,

Э. В. Ильенков строит концепцию социальной детерминации — «рождения личности», ее способностей, навыков, умений. Принципиально важное место в воспитании и обучении отводится самостоятельности и активно-сти воспитуемого, превращению его в субъекта учебной деятельности. «Личность и возникает тогда, когда индивид начинает само-стоятельно, как субъект осуществлять внешнюю деятельность по нормам и эталонам, заданным ему «извне» — той культурой, в лоне которой он просыпается к человеческой деятельности... И лишь постольку, поскольку ребенок усваивает, перенимая от других лю-дей, человеческие способы отношения к вещам, внутри его органического тела и возникают, формируются, образуются и специ-фические человеческие органы... Таким образом, функция, заданная извне, создает (формирует) соответствующий себе орган, необхо-димую для своего осуществления «морфологию», именно такие, а не какие-либо другие связи... И подвижная морфология мозга... сложится именно такая, как требуется внешней необходимостью, условиями внешней деятельности человека, той конкретной совокупностью отношений данного индивида к другим индивидам... Эти отношения могут быть только отношениями активного взаимодействия индивидов» .

Принципиальное отличие деятельностного подхода от поведенческого состоит в том, что в деятельностном подходе внимание акцентируется на общественной практике как на источнике социализации и обучения, на соперничестве двух субъектов, соци-альных организмов — личности и общества. Личности предстоит доказать свою суверенность, утвердить свою нишу в социальной жизни. В ходе социализации посредством включения в совместно-разделенные общественные формы предметной деятельности человек примеряет их на себя, усваивает или отторгает. Чем более ос-трим становится это соперничество, тем более активна и творчески заряжена личность.

Так, согласно А.Н. Леонтьеву, чтобы овладеть знаниями и умениями, необходимо осуществить деятельность, адекватную той, которая воплощается в этих знаниях и умениях как продукт социализации человеческой деятельности. С позиций этого подхода под руководством В.В. Давыдова был проведен эксперимент по обучению слепоглухонемых детей в школе-интернате г. Сергиева Посада. Каналом познания мира для них стало общение с педагогом, который своими действиями (совместно с действиями детей) буквально «руко-водил» («водил руками»), т.е. конструировал для них предметный и социальный мир. Один из выпускников этой шко-лы впоследствии стал доктором психологических наук, еще несколько учащихся защитили кандидатские диссертации.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ КОНЦЕПЦИИ: ОТ КУЛЬТУРНОЙ ЦЕННОСТИ К ТВОРЧЕСТВУ

На основе изложенных концепций уже можно выделить сред-ства, механизмы, посредством которых осуществляется социализация, задачи, которые она призвана решить. Можно также найти те звенья, в которых обнаруживается специфическое действие особой формы социализации — образования. Однако представление о социализации и образовании будет неполным, если мы не представим соотношение социализации и культурогенеза личности или ее культурного развития: во-первых, выпадет главный содержательный объект усвоения опыта в социализации и образовании — культурные ценности; во-вторых, без соотнесения социализации, образования с культурогенезом человека остается невыясненной роль институтов

образования в социализации личности.

Социокультурный контекст социализации затрагивается практически во всех концепциях социализации. Так, в психоанализе объектами замещения в конечном счете оказываются феномены культуры, а у Юнга психологическое и культурное содержание опыта объединены в единый архетип культуры. В символическом интеракционизме содержание норм, которые представляют цель и смысл социализации, обусловлено средствами функционирования и состоянием культуры. Когнитивно-поведенческие и деятельностные концепции также вынуждены задаваться вопросом: «А какой же опыт усваивает индивид?» Упрощенные представления учения (обучения) как передачи опыта от учителя к ученику выразительно подверг критике А.Н. Леонтьев, цитируя французского физиолога Клода Бернара: «...Собака жиреет вовсе не жиром тех баранов, которых она поедает, она образует свой собственный жир».

Влияние культуры на социализацию человека в зарубежной науке изучалось главным образом в рамках культурной антропологии, которая помещает человека в мир человеческой культуры. Механизм социализации действует не в отдельных частных предметных и межличностных контактах, а лишь в случае общения с культурой в целом, представленной в ее нормах, традициях, произведениях.

Исследования социализации ведутся этносоциологами, представителями «культурной антропологии». Наиболее широко известны работы Маргарет Мид, которая поставила под сомнение утверждение социобиологов и представителей фрейдизма о биологической предрасположенности моделей поведения даже в таких формах, как маскулинное и феминное: «Различия между индивидуумами, членами разных культур, как и различия между индивидуумами внутри одной и той же культуры, почти полностью сводятся к различиям в условиях их жизни, особенно в раннем возрасте, причем форма, в которой реализуются эти условия, детерминирована культурой. Именно таковы стандартизированные личностные различия между полами: они являются порождениями культуры, требованиям которой учится соответствовать каждое поколение мужчин и женщин». Впоследствии было подтверждено существенное влияние культуры поведения детей на их последующую психосексуальную ориентацию.

По мнению М. Мид, культурный характер поведения — это совокупность закономерностей психической жизни, обусловленных культурой. Она предлагает различать в истории человечества три типа культур: «постфигуративные» (дети учатся прежде всего у своих предков), «кофигуративные» (дети и взрослые учатся прежде всего у равных, сверстников) и «префигуративные» (взрослые учатся также у своих детей). Постфигуративная культура преобладает в традиционном, патриархальном обществе, которое ориентируется главным образом на опыт прежних поколений. Кофигуративная культура переносит центр тяжести с прошлого на современность. В процессе воспитания влияние родителей уравнивается, а то и перевешивается влиянием сверстников — отсюда растущее значение молодежной культуры. В наши дни, по мнению М. Мид, прошлый опыт уже не только недостаточен, но часто даже вреден, поскольку мешает смелым и прогрессивным подходам. Префигуративная культура ориентируется на будущее, она предполагает не только информационный поток от родителей к детям, но и встречную тенденцию — молодежную интерпретацию современной ситуации и культурного наследия, оказывающую влияние и на старшие поколения.

Однако в рамках культурной антропологии культура чаще представлена лишь как некая эмпирическая данность (традиции, нормы, знания, верования, продукты повседневной и высокой культуры). Скорее, воспроизводятся последствия ее влияния, но не раскрываются механизмы ее действия. Последовательный социокультурный подход в исследовании социализации предполагает выделение в качестве ведущей категории ценность.

В культуре можно выделить не только привычные, эмпирически фиксируемые макроструктуры, но и то, что составляет их внутреннее содержание. Собственно, исторически складывались не только макроструктуры, но и микроструктуры культуры. Одной из таких микроструктур является деятельность человека, представляющая феномен культуры, внутреннюю динамику освоения ценностей, фазы или звенья этой динамики. Социализация есть не что иное, как освоение субъектом структурных элементов человеческой деятельности.

Используя изложенные концепции социализации, предложим в качестве структурных элементов целостной деятельности личности ориентацию, побуждение, адаптацию, коммуникацию и продуцирование, которые могут рассматриваться и как фазы цикла культурного освоения субъектом ценности. Ценностное отношение как «принятие или отклонение объекта» возникает и на каждой фазе цикла, но, только пройдя все звенья, фазы цикла, ценность обретает стабильное культурное бытие, становится культурной ценностью, служит выражением меры, предела достигнутого взаимодействия с объектом, выражает способность усваивать новый, более широкий социальный опыт (рис. 4.1).

Рис. 4.1. Концептуальная модель динамики деятельности

В свою очередь, каждое звено образует сложную и универсальную систему механизмов деятельности субъекта. Так, ценностная ориентация (или рефлексия ценности) складывается из разнообразных исторически сложившихся форм аналитико-синтетической, оценочной, нормативной, конструктивной и другой познавательной деятельности. Побуждение как наиболее динамичное звено служит детерминантой всех других звеньев. Суть действия культуры здесь в том, что внешняя необходимость в мотиве соединяется с внутренней потребностью, ценностными установками субъекта, его ценностной ориентацией.

Адаптация — это выработка, опривычивание разнообразных действий, способов деятельности с объектом — носителем ценности в форме умения, навыка, метода. В адаптивных механизмах происходит опредмечивание ценности в самом субъекте, его способностях. Адаптация осуществляется в виде ассимиляции — простого приспособления имеющихся форм действия — и аккомодации — изменения прежней структуры действий.

Звеном обратной связи в предложенной схеме служит коммуникация. Культурная ценность отличается не только целесообразностью, но и адресностью, направленностью на потребителя, социальное общение. Она должна быть узнаваема в поле ориентации субъекта (даже если это продукт собственного потребления). Коммуникация, или трансляция ценности, диктует и свой язык всем другим звеньям

механизма динамики ценно–стей в культуре, идентифицируя тем самым продукты культур–ной деятельности, поддерживая единство ценностей в культуре. В коммуникации различимы: кодирование — закрепление за предметом-знаком его значений; трансляция — передача значе–ния (ценностного отношения); коммутация — преобразование сообщения, которое позволяет настроиться на взаимное понимание и взаимный обмен, идентифицировать разные отправления. Связанная с творчески-познавательной деятельностью по интерпретации новых текстов, коммуникация предстает в особом виде распознавания новых значений и, как уже говорилось, названа М.К. Петровым трансмутацией.

Если адаптация составляет внутреннее содержание действий субъекта, то продуцирование опредмечено внешней предметной стороной. Вместе с тем, преобразовывая внешние объекты, субъект вынужден находить, изменять, приспособлять механизмы ори–ентации, адаптации, преобразовывать и себя. В этом внешнем преобразовательном действии субъект уже вступает в коммуника–цию с другими субъектами, со всем миром ценностей, с культу–рой. В продукте субъект обнаруживает не только возможности объекта в удовлетворении своих потребностей, но и свои возмож–ности, т.е. он самоутверждается. Выработывая новые механизмы адаптации, он приобретает способность творить. Само продуци–рование осуществляется как в форме репродуцирования, так и в форме преобразования (творчества).

Актуализируя модель динамики освоения субъектом ценностей, мы приходим к выводу, что в учении человеческие ценности пред–стают перед субъектом в своем особом культурном бытии, как средства его жизни, деятельности, общения.

Освоение культуры человеком происходит в многообразных, исторически сложившихся формах деятельности. Видимо, следует различать понятия «усвоение» (принятие того, что уже создано, накоплено в ходе общественной практики) и «освоение» (не только усвоение, но и преобразование в соответствии со своими целями, потребностями).

Человек усваивает и осваивает ценности в таких формах деятельности, как труд, быт, познание, общение, учение, игра. Можно было бы предположить, что каждая из этих форм деятельности обеспечивает какую-то функцию культуры: в труде создаются ценности, в общении осуществляется их коммуникация, в учении осваиваются уже накопленные ценности, но это был бы слишком искусственный подход. Каждая из этих форм деятельности включает в себе весь культурно-исторический общественный опыт, воспроизводя в своем содержании все стороны, функции, механизмы динамики ценностей, культурного прогресса. Однако одни функции, механизмы являются ведущими, а другие — вспомогательными.

Условно можно представить функции перечисленных форм деятельности по степени доминантности:

- труд — продуцирование, адаптация, коммуникация, ориен–тация, побуждение;
- познание — ориентация, коммуникация, побуждение, адап–тация, продуцирование;
- быт — адаптация, коммуникация, продуцирование, побуж–дение, ориентация;
- игра — побуждение, коммуникация, адаптация, ориентация, продуцирование;
- общение — коммуникация, ориентация, побуждение, адаптация, продуцирование;
- учение — ориентация, коммуникация, адаптация, побуждение, продуцирование.

В своем развитии каждая форма деятельности охватывает социальное пространство человеческой жизни, образуя относительно самостоятельные сферы

жизнедеятельности. Все формы деятельности пересекаются друг с другом, взаимодополняются, комбинируются — только так возможно целостное проявление культуры, обогащение социальной жизни все новыми ценностями. Векторы развертывания форм человеческой деятельности можно было бы изобразить в виде спиралей. В своем последующем движении каждая спираль будет охватывать другую, образуя сеть и ячейки культурной жизни.

В фазах культурного онтогенеза человека формы деятельности играют неодинаковую роль. Становление человека, личности представляет собой восхождение от элементарного общения к игре, от игры к учебе, от учебы к труду. Учение выступает как подготовительная фаза культурогенеза субъекта, его векторы обращены к воспитанию, выработке необходимых механизмов деятельности для последующих продуцирующих форм. Вместе с тем учение лишь относительно самостоятельно, оно всегда открыто практике, в которой личность черпает культурные ценности. Приобщение и обучающихся, и учащихся к различным видам общественного труда формирует насыщенный фон учения, глубокую основу адаптации, усвоения жизненных ценностей.

Можно ли вписать предложенную концепцию в бытующее представление об учении как о приобретении определенных знаний, навыков, умений, опыта и пр.? Мы не видим здесь непреодолимых расхождений. Суть в том, что социокультурное содержание учения состоит в усвоении знаний, навыков, умений, опыта как культурных ценностей.

Выражаясь нормативным языком, задача педагогической практики состоит в том, чтобы охватываемые ею процессы приобретали адекватное социокультурное содержание.

В советской социологии, психологии, педагогике социализация преимущественно рассматривалась в марксистской традиции, в аспекте влияния общественных условий на развитие индивидуальных качеств личности. Одна из ведущих проблем — соотношение, совпадение онтогенетического и филогенетического в развитии человека, с которой сопряжена и другая сквозная проблема — связь индивидуального, группового, коллективного общественного изменения.

На наш взгляд, социологической концепцией учения, закладывающей основы поиска такого подхода, является культурно-историческая концепция

Л. С. Выготского, развитая впоследствии Э. В. Ильенковым. Более развернуто в рамках марксистского подхода данные теоретические позиции в аспекте проблем социализации личности удалось выразить И. С. Кону.

Где же ищет и находит свою сущность, свою личность человек? Он ищет и находит ее в зеркале культуры. В пластах культуры откладываются не только распределенности ролей, типические качества, но содержание, тождество самости. Как свидетельствуют этнологические исследования, для архаического сознания характерна плюралистическая концепция самости.

Так, неграмотные дехкане в начале 30-х гг. самописание подменяли изложением фактов жизни, порой называли «плохих соседей», т.е. характеристика других людей им давалась легче. Лишь в ходе эволюции культур приходит «открытие индивидуальности», духовности личности, как, впрочем, и ее отчужденность и кризис.

Культуры задают характер, направленность личности. Ю. Лотман выделяет два типа культуры: первый ориентирует человека преимущественно на предметную деятельность и объективное познание, а второй больше ценит созерцание, интроспекцию,

автокоммуникацию. Первый тип культуры подвижнее, динамичнее, но может быть подвержен опасности духовного потребительства; второй тип культуры развивает духовную активность, однако часто оказывается менее динамичным в удовлетворении нужд чело–веческого общества. В этой типологии прозрачно прослеживается канва дискуссии «Восток — Запад»: активистски-предметная, ориентированная на деяние культура Европы и склонная к самопогружению во внутреннее духовное пространство «малого Я», ра–створяющегося в абсолюте гармонии мира, культура Азии.

Г.П. Щедровицкий интерпретирует культурно-историческую концепцию учения с современных позиций. Он считает, что учение — это не взаимодействие человека с окружающей сре–дой, не приспособление к ней, не упражнение и усиление дан–ных от природы психических функций, не творческий процесс познания объектов окружающего мира, а овладение культурой, накопленной человечеством, перенимание или усвоение ее. Природный мир дается ребенку уже опосредованно, через средства производства, знаковые системы и деятельность с ними. Ребенок должен перенять или усвоить именно это — общественно-фиксированные способы деятельности со средствами производства и знаками, после чего он поднимается до уровня общественного знания и познания мира. Итак, можно сделать вывод, что социализация — это становление личности из его, содержанием которого является освоение ролевого и нормативного поведения, что, в свою очередь, предполагает ценностные отношения и протекает в рамках определенной культуры. Быть личностью — это обладать способностью усваивать и создавать культурные ценности. Личность — это деятель, творец и фрагмент культуры. Этапы социализации — это восхождение от «низшей» к «высшей» культуре, от способности действовать по заданным ею нормам к способности устанавливать ей свои мерки. Наиболее полно ассимилировал различные концепции социа–лизации (психоанализа, символического интеракционизма, когнитивно-поведенческую, социокультурную) в рамках системного представления общества Т. Парсонс, который предлагает рассматривать теорию социализации в контексте процесса интеграции индивида в социальную систему посредством интернализации общепринятых норм. Он развивает интеракционистскую концепцию, согласно которой индивид «вбирает» в себя общие ценности в процессе общения со «значимыми другими», в результате чего следование общезначимым нормативным стандартам становится частью его мотивационной структуры, его потребностью.

Основной институт первичной социализации — семья, в кото–рой закладываются фундаментальные мотивационные установ–ки личности. Социализация происходит благодаря действию пси–хологических механизмов катектической оценки познания и усвоения ценностей (как оценки распределения психической энергии). Действие этого механизма основано на принципе Фрейда «удовольствие — страдание», приводимом в действие с помощью «вознаграждений» и «наказания», он также включает в себя процесс торможения (вытеснения) и субституции (пере–носа, смещения).

Познавательный механизм строится на основе имитации и идентификации. Усвоение ценностей происходит в ходе форми–рования суперэго, чаще закладываемого в результате идентифи–кации с образом «отца». Ролевая социализация неизбежно влечет появление «чувства неполноценности» как следствие внешних оценок и самооценок, особенно в культурах с «достиженческим» комплексом. Свое разрешение комплекс неполноценности на–ходит в отклоняющемся поведении и в создании компенсирующих субкультур.

ПЕРВИЧНАЯ И ВТОРИЧНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ; ЖИЗНЕННЫЕ ЦИКЛЫ

Бытует представление, что социализация охватывает лишь первые фазы жизни человека, т.е. его взросление. Однако классики социологии и психологии убедительно доказали, что социализация сопровождает человека, пока он существует биологически и в социальной памяти. Каждая фаза жизни человека нуждается в своих специальных средствах адаптации, моделях поведения. Относительно ведущих оснований, которые обеспечивают процесс социализации, позиции расходятся. Существуют десятки концепций социализации, в которых варьируется состав этапов социализации, меняется их число и содержание каждого.

Условно все этапы социализации можно представить как восходящие и нисходящие ступени. Одни предстают как ступени восхождения от простых к более сложным адаптивным способностям, другие — как череда жизненных циклов с изменением шкал, статуса ценностей. Гуманистическая позиция призывает нас признать самоценность каждого этапа, любого фрагмента человеческой жизни. К тому же у одного человека пик достижений выпадает на зрелый возраст, у другого — на юность, у третьего — на поздний возраст, поэтому поляризация «высшее» — «низшее» является весь-ма относительной.

Полагаем, что принципиально важно выделить два вида эта-пов периодизации: 1) то, что связано с кардинальным изменени-ем самого механизма социализации; 2) то, что сопряжено с изме-нением объекта социализации — жизненной среды человека и, соответственно, тех проблем, которые ему приходится решать.

В концепциях Дж. Мида, Ж. Пиаже, Л. Колберга и др. речь идет о первом виде периодизации, о том, как изменяется сам механизм процесса социализации, самоидентификации, развития личности.

Так, Пиаже выделяет основные формы усвоения, адаптации опыта: ассимиляция — включение нового объекта в старые схемы — и аккомодация — приспособление актуализируемых исходных схем к новым объектам действия путем изменения структуры последних. Адаптация организма к среде рассматривается им как уравнивание субъекта и объекта. Генезис психических функций выступает как последовательная смена уравнивающих стадий — ассимиляции и аккомодации. Интеллектуальное развитие приводит к образованию все более устойчивых форм равновесия между орга-низмом и средой.

Ребенок, сталкиваясь с чем-то новым, пытается подогнать это в уже имеющиеся у него ментальные структуры — схемы для состав-ления информации. Содержимое этих структур наполняется с помощью ассимиляции и аккомодации, т.е. либо путем объяснения, интерпретации имеющихся схем, либо путем изменения самих схем.

Взаимодействие этих двух процессов приводит к росту интеллекта. В соответствии с предложенной теорией Пиаже выделяет стадии социализации детей: чувственная (в представлении содержатся лишь предметы, попадаемые в поле зрения), предоперациональная (использование символов), реально-операциональная (включение логическо-го мышления), формально-операциональная (появление вероятностных идей, противоречащих ранее знакомым фактам). Стадиям интеллекта соответствует и моральное развитие — от беспредельного уважения к взрослым до осмысления правил общежития, рассуждений о нравственных основаниях взаимоотношений.

Следуя концепции Пиаже, Колберг обозначил три уровня моральной зрелости: предконвенциональный (боязнь наказания упреждает поступки), конвенциональный (поведение основано на желании одобрения действий, соответствующих требованиям как простым соглашениям), постконвенциональный (взрослое состояние, осознание необходимости правил, критическая оценка общепринятых норм, их приемлемости).

На наш взгляд, принципиальные позиции для периодизации, в которой акцентируется трансформация самого механизма социализации, заложены в теории символического интеракционизма. Фазы социализации можно условно разделить на первичную и вторичную. При переходе от одной фазы к другой происходит кардинальное изменение объекта самоидентификации.

Первичная социализация — это освоение ролевого поведения в межличностных контактах, психологических механизмах рефлексии «как восприятия себя в другом». Личные контакты, взаимодействие социализируемого с окружающими его людьми — объект и источник самоидентификаций. Успешное выполнение ролей в близком окружении характеризует развитие человека на этом этапе социализации.

Вторичная социализация — освоение нормативного и институционального поведения. Объект идентификаций переведен из личностной оболочки «значимого» и «обобщенного другого» в знаковую оболочку социальной нормы. Личный пример замещается анонимом, опосредуется, символизируется. На этом этапе человек способен вступать в общение с символическими конструктами, вводить их в область своего Я, самосознания, познания, через знаково-коммуникативные системы воспринимать продукты символического конструирования как относительно самостоятельные сущности. Тем самым как ещо человека, так и восприятие других насыщаются существенно более богатым содержанием. Жизненные стремления человека черпаются из культуры, и сам человек становится феноменом культуры. У него появляется возможность успешного выполнения ролей публичного, институционального общения с незнакомыми людьми. Трудности представляют лишь кросскультурные контакты.

Ведущая функция вторичной социализации — освоение социальных ролей, встроенных в институциональную структуру общества. Эта структура, в свою очередь, возникает как развитие ролевых матриц взаимодействия. Как только ролевая матрица приобретает стабильный характер, наполняется содержанием взаимодействий, начинается ее интенсивное обособление — она не должна быть спутана с похожими матрицами ролевого поведения. Ее структурные особенности закрепляются с помощью различных средств, прежде всего средств символического универсума. Социум удерживает в своей системе легитимации лишь те ролевые структуры, в которых устойчиво воспроизводятся означенные формы, ставшие ожиданиями. Иное воспринимается как нелегитимное, произвольное, о котором заботятся лишь их авторы-исполнители.

Вследствие этого группы, составляющие легитимные ролевые структуры, стремятся обозначиться в системе отношений с другими группами. Так возникают институциональные группы, общности, вхождение в которые и предусматривает вторичная социализация. При этом со стороны социализируемого индивида наблюдается аналогичное движение.

Чтобы сохранить целостность психического Я, эгоидентичности, индивид

идентифицирует себя с группами. Наиболее сложное и ответственное в интеракционных процессах — разделение, основанное на профессиональном труде, предполагающее обмен продуктами деятельности. Условно можно сказать, что освоением профессиональных ролей заканчивается вторичная социализация (ее первый цикл) и на смену ей приходят потоки ресоциализации, необходимые для адаптации к новым фазам, условиям жизни.

Если соотнести эти фазы социализации с возрастом, то очевидно, что возможность знаково-символической коммуникации устойчиво появляется лишь к 4-5 годам и становится доминантным фактором влияния в самоутверждении личности лишь к 11-14 годам, когда, по Колбергу, моральное, символическое поощрение уже вызывает большее удовлетворение, чем вещное благо.

Однако жесткие возрастные рамки этих фаз социализации сложно определить, поскольку их продолжительность обусловлена как способностями личности, так и особенностями культуры той общности, в которой она развивается.

Другое направление периодизации увязывает фазы социализации с изменением условий жизни. Можно установить определенную цикличность, и каждый цикл представляет собой фазу развития человека. Наиболее заметны возрастные изменения, связанные с биопсихологическими механизмами регуляции поведения. Так, Фрейд акцентирует влияние фактора психосексуального поведения на изменение структуры психики и поведения личности. Каждая фаза порождает проблемы и специфические механизмы их разрешения.

Развернуто периодизация социализации представлена Э. Эриксоном в его книге «Идентичность: юность и кризис»; для каждого жизненного цикла приведены специфические проблемы и направления их решений. В диаграмме Эриксона выделено восемь фаз: младенчество, раннее детство, игровой возраст, школьный возраст, юность, ранняя зрелость, зрелость, зрелость.

Э. Гидденс сокращает число фаз жизненного пути человека до пяти: детство, юность, молодые взрослые, зрелость и старость. Для каждой фазы человеческая культура вырабатывает свои модели, ниши поведения. Более того, для самой культуры того или иного общества характерно преобладание влияния роли ценностных установок какой-либо из поколений.

Есть ряд концепций периодизации, в которых циклы социализации перемещаются в пространственное измерение, связываются с освоением социального пространства.

Так, У. Бронфенбреннер считает, что этапы социализации человека связаны с овладением зон среды: микро-, мезо-, экзо- и макросистем.

Более убедительно такой подход представлен институциональным срезом, где этапы социализации рассматриваются в аспекте освоения человеком взаимодействий с социальными институтами и группами. И.С. Кон в качестве ведущих институтов социализации ранней юности рассматривает семью, школу, общество сверстников, средства массовой коммуникации.

А.В. Мудрик предлагает всю совокупность условий, в которых протекает социализация человека, объединить в четыре группы факторов: мегафакторы — космос, планета, мир; макрофакторы — страна, этнос, общество, государство; мезофакторы — условия по типам поселения, по принадлежности к субкультуре; микрофакторы — влияние через агентов ближайшего социального окружения.

Можно ли согласовать «первичную и вторичную социализацию» с концепциями жизненных циклов? Существенно помогает нам в таком синтезе понятие ресоциализация, предполагающее, что вслед за этапом вторичной социализации наступают следующие циклы адаптации человека к новым условиям жизни. Обычно с появлением новой фазы изменяется структура ценностных ориентации личности. Этапы ресоциализации могут наступать в связи с какими-то индивидуальными обстоятельствами, но устойчиво воспроизводятся с изменением положения человека в фазе жизненного цикла. Их также связывают с нормативными кризисами, т.е. с событиями, естественно наступающими, но влекущими за собой комплекс новых проблем, острых противоречий, радикальных изменений в жизненных оценках, в поведении. Исследователи обратили внимание на то, что глубокой реконструкции подвергаются самосознание человека и его поведение в альтернативах — в переломных моментах, драматических ситуациях. В такие моменты возникает необходимость ресоциализации и вновь всплывают все те эмоциональные элементы, средства, с помощью которых воссоздавались когда-то личные конструируемые миры. Таким образом, ни первичная, ни вторичная социализация не уходит безвозвратно, а сопровождает человека на протяжении всей его жизни. Для того чтобы полноценно освоить новый образ жизни, надо вернуться к эмоциональным структурам личного восприятия прежних фаз социализации, к более понятным ролевым структурам, придать новое содержание тем нормативным системам, которые теперь начнут обуславливать поведение в новой жизненной ситуации.

Заметим, что современные техники обучения, особенно игротехнические методики, предусматривают средства эмоциональной нагрузки, возвращающие человека к «истокам», «архетипам», а искусство вершит это постоянно, обращая наше восприятие к первичным ощущениям детства. Но не только искусство помогает альтернативам: в культуре они встраиваются в формах конфликтов, в инновационных технологиях вызываются игровыми методами.

Образование включается на этапе вторичной социализации, т.е. тогда, когда у индивида сложился устойчивый механизм идентификаций, когда индивид способен осваивать ролевое поведение, сознательно включать символические средства в структуру ролевых идентификаций, опирается на нормативную ориентацию в регулировании своего поведения. Фактически образование ребенка начинается после освоения им ролевой игры, а это происходит не ранее чем на 4—5-м году его жизни. Вместе с тем элементарное обучение ребенка происходит с первых месяцев его жизни, но это скорее воспитание, чем собственно образование.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ, ОБРАЗОВАНИЕ, ВОСПИТАНИЕ

Одна из постоянных тем полемики среди исследователей — соотношение социализации, образования и воспитания. Порой предлагается рассматривать эти понятия как тождественные, тем более что в отдельных языках для их лексического обозначения используются одинаковые термины. Мы полагаем, что различие между ними существенно. Эти понятия надо сохранять как инструменты научного анализа. Чтобы они служили надежно, необходимо четко представить их общее содержание и качественные отличия. Между ними нельзя установить соответствие по типу «общее — частное», когда более широкое понятие включает в себя частное. Здесь имеет место

пересечение объема содержания понятий.

- Учитывая факторы, которые обуславливают действие процессов, социализация — естественный, спонтанный процесс, между тем как воспитание и образование связаны с общественным влиянием, будучи формами преднамеренной, целенаправленной организации процесса социализации. Воспитание и образование — это персонифицированная форма взаимодействия как минимум двух субъектов, здесь всегда действует ролевая матрица в той или иной форме институции культуры («учитель — ученик», «воспитатель — воспитуемый»).
- Воспитательный процесс претендует на развитие человека в целом, как личности. У образования более частная задача — овладение знаково-символическим содержанием феноменов культуры, их распознавание и принятие в свое оснащение. Образование в большей мере замыкается на трансляции культурного опыта. К тому же образование выполняет функции не только в социализации индивида, но и в институционализации форм общественной жизни.
- Социализация — перманентно развивающийся процесс, который охватывает все фазы жизни и действие всех социальных институтов. Воспитание стремится охватить этот процесс своим влиянием. Все социальные институты как бы ответственны за социализацию и воспитание — «они осуществляют» социализацию, в их рамках выстраиваются и системы воспитания. Если начать их перечисление, то вслед за семьей надо будет указать все действующие институты общества. У образования круг собственных институтов сужен. Прямую форму образования осуществляют наставничество, институт подмастерья, школа.
- Воспитание выполняет ряд функций: обучение и покровительство, развитие личности. В обучении фрагмент, материал общения жестко задан текстом (при инициации — текстом ритуала). У образования очень много общего с воспитанием; общей является и наука — педагогика.
- Воспитание служит в процессе образования и целью, и средством, поскольку задает оптимальные подходы к развитию человека, его способностей и мотивов. Оно же направляет и цели образования, поскольку «образовательная программа» в существенной степени ориентирована нормативной моделью, принятой в той или иной педагогической среде.

Мы отчетливо сознаем, что грани различий весьма расплывчаты и между тремя указанными понятиями имеется тесная взаимозависимость. Те различия, которые мы обозначили, служат не жесткой границей разделения, а вектором теоретического анализа при оперировании этими понятиями. Проследим связи, которые обуславливают взаимозависимость этих процессов.

Как мы могли убедиться, социализация — сложный, многогранный процесс превращения биологического существа в социальное, в субъекта, в личность, в «деятеля» культуры. Психо-логический комплекс его в ходе общения посредством идентификаций насыщается социальным содержанием. Но уже в ходе вторичной социализации, при освоении нормативного поведения возникают «сверхъестественные» — знаковые конструкции общения, для овладения которыми возможен только особый режим общения — обучение. Когда знаковое оснащение социально-институциональных норм приобретает чрезвычайно сложную конструкцию текста, для их легитимации уже требуется устойчивая, структурированная форма самого обучения, действие его как социального института.

Первыми текстами первобытного общества были ритуалы и обряды — формы памяти общественного опыта, самое важное достояние социума. Встроить юного человека в структуры обряда (научить его читать этот текст) был призван институт наставничества. Его предназначение состояло в том, чтобы научить человека распознавать средства фрагментации и трансляции опыта и кодировать свои достижения в режиме культурной трансляции. Внешне эта была форма попечительства, которая поддерживалась демонстрацией, советами, наставлениями.

Наставничество оказалось формой общественного попечительства в отличие от почти биологической семейной опеки. Ранее мы акцентировали внимание на том, что сакральные структуры социума требовали отвлечения от слишком обыденных форм семейных отношений, где каждый член семьи практически является «продолжением себя». Выстраивается новая ролевая матрица «наставник — подопечный», отличная от матрицы «родитель — ребенок» уже тем, что наставник — представитель общества, а не просто «продолжение себя».

Наставничество дает, по существу, развитие двух ветвей последующего институционального строительства: одна направлена на образование и станет впоследствии институтом подмастерья и школой; другая ветвь дает начало общественной функции воспитания. В образовании ассимилируются предметы и формы обучения. В воспитании развивается общественно-попечительское начало.

Мы уже указывали, что длительность пребывания родившегося человеческого существа в беспомощном состоянии беспрецедентна и потребность в общении с себе подобными — крайне острый природный фактор выживания человека. К тому же большая часть опыта наследуется в культуре, в общественных формах. Тем самым складываются предпосылки вовлечения более широкого круга лиц в социализацию ребенка. Но это лишь предпосылки развития режима общения, который перерастает в воспитание. Воспитание естественно вырастает из форм близкого общения, тех самых личных идентификаций, «восприятия себя в другом». Однако этот «другой» не служит только лишь зеркалом, а действует как активный экран, воспроизводящий модели социального поведения, как партнер, демонстрирующий культурное поле действий. Личный пример, попечительство, коррекция поведения во взаимодействиях — это также лишь возможные предпосылки, а впоследствии — элементы воспитания. Чем же воспитание принципиально отличается от естественных интеракций?

- Воспитатель занимает активную позицию. Он действует не спонтанно, а намеренно. Его задача — повлиять на развитие личности воспитуемого. По определению Э. Дюркгейма, это целенаправленная, методично организованная деятельность по социализации человека.
- Воспитатель действует не от себя, а от имени общества, его традиций, ценностей, институтов и пр. Воспитание носит общественный характер. Общество задает цели, требования, которые воспитатель считает долгом реализовать.
- В воспитании стремятся изменить не отдельное качество человека, а ориентировать все его сознание и поведение, влиять на его развитие как целостной личности в соответствии с определенной моделью, образом, идеалом.
- Воспитанию сопутствует формирование образа, идеала человека, для чего обществу требуется накопить идеологический арсенал. Систематичное воспитание складывается уже в относительно развитых культурах. На основе представлений о воспитании рождается отрасль человеческой культуры — педагогика.

- Воспитание — прямое воздействие не столько на человека, сколько на условия его жизни, а значит, и на общественное устройство. Задачи воспитания смыкаются с задачами конструирования социума, с деятельностью государства, политикой, управлением.
- Воспитание включает в себя самовоспитание. Воспитание — это не манипуляция поведением человека, а формирование активной позиции и со стороны воспитуемого. Воспитатель разворачивает перед ним лишь поле условий-возможностей, в котором воспитуемому самому предстоит поиск своей позиции. Границы, область проявления свободы исторически заданы устройством общества. В ряде культур область свободы чрезвычайно сужена. В любой модели воспитания у человека остается какой-то плацдарм для самостоятельности, иначе его адаптивность к жизненным ситуациям ограничена.
- Воспитание включает в себя обучение, образование, но выходит за рамки этого режима общения, к тому же предполагает конструирование условий жизни, общественных практик. Воспитание опирается на все формы человеческой деятельности — игру, быт, учебу, труд, общение, познание.
- Воспитанию подвержены люди всех поколений. Способность стать воспитателем зависит от уровня социальной зрелости человека.

Достаточно убедительную интерпретацию генезиса и сущности воспитания дает И.С. Кон в работе «В поисках себя». Вместе с необходимостью самореализации становящегося индивида возникает и иная необходимость — «продолжения себя в другом» как неизбежный вывод осознания смысла жизни. «Потребность в персонификации, — пишет И.С. Кон, — может при более детальном анализе оказаться и потребностью в самораскрытии, и потребностью в объективации, и потребностью в признании. В первом случае главное — излить душу, поделиться своими переживаниями, «другой» же выступает как слушатель, реципиент. Во втором случае преобладает желание преобразовать другого, вложить в него нечто свое, уподобить его себе; в третьем случае — жажда похвалы, признания, подтверждения своей ценности. Желания физически продолжить свой род, оставить людям нечто ценное, что будет служить им и после смерти (посадить дерево, построить дом), или сохраниться в памяти людской — не синонимы, их соотношение неодинаково у разных людей и в разных культурах».

Собственно, в этом встречном движении двух необходимостей, двух процессов — самореализации становящегося «в себе» человека и самореализации как продолжения «себя в другом» складывается новый процесс — воспитание. Он устойчив, предметно самостоятелен в том случае, когда появляется «социализирующий субъект» — воспитатель. Но для этого в разных культурах должна вызреть общественная идея «формирования личности». Постепенно она охватывает нормативное содержание общения с «социализируемым». Именно это нормативное содержание, проникнутое целями формирования, наполняет содержанием действия воспитателя. В культуре возникает роль воспитателя.

При этом роли воспитателя выполняют многие субъекты общения: исторически первые воспитатели — «названные родители», позже ими становятся вожди, руководители, пастыри (духовные наставники) — все те, кто оказывает систематическое нормативное,

институциональное влияние на индивида, подрастающее поколение. Чаще других исполняют функцию воспитателя родители. Со времен Древней Греции за воспитателем закрепилось название педагог (дитя + веду).

СЕМЬЯ КАК ИНСТИТУТ СОЦИАЛИЗАЦИИ

После формирования институциональной матрицы принимать ее нормы и функции потенциально способен любой субъект, социальный институт. В зависимости от характера решаемых задач воспитания те или иные социальные институты в большей или в меньшей мере причастны к ним и ответственны за их решения. Будучи ограниченными в возможности рассматривать воспитательную роль всех социальных институтов, обратимся к семье, в которой исторически пересекались задачи социализации, обучения и воспитания.

После окончания первобытно-общинного периода семья как социальный институт приняла на себя упорядочение отношений по поводу самой важной жизненной функции общества — воспроизводства поколений — и в межсемейных контактах стала обустривать другие сферы общественной жизни. Можно утверждать, что семья — вечный социальный институт, поскольку функции репродукции, воспроизводства поколений, как и тендерных отношений, незыблемы, могут изменяться лишь формы семьи.

Более способной к прогрессу в институциональном строительстве (по крайней мере, вплоть до индустриального общества) оказалась моногамная семья. Хотя она претерпевает глубокий кризис, но моногамная семья глубоко присуща культуре большинства современных народов и вряд ли в ближайшие столетия другие модели смогут вытеснить ее.

Семья — испытанная многофункциональная универсальная ячейка общества. На протяжении всей ее истории ей приходилось закладывать способы решения, по сути, всех проблем, с которыми сталкивались люди, — от хозяйственного обустройства до государственного правления. Династические монархии — всего лишь форма межсемейных отношений. Семья вникла и в Божественный Промысел: символы религиозной веры строились на понятных всем отношениях родства в «Святом семействе».

Современная семья существенно трансформировалась. Значительная часть забот переложена на другие социальные институты. Однако функция репродукции и упорядочения связей поколений по-прежнему является ведущей и в современной семье. Семья — базовая ячейка первичной социализации, институт обустройства комфортной среды первых идентификаций человека, ориентир селекции значимости других в поле социальных связей. Семья является основным посредником в коммуникации, общении индивида с внешней социальной средой, институтами социума. При необходимости семья защитит индивида от жестких ранимых воздействий чуждых общественных структур и поддержит его на всех фазах социализации.

Однако уже в ходе вторичной социализации семья вынуждена разделить ответственность с другими институтами общества. Для сакральных установлений социума, усвоения знаково-символических конструкций, текстов семейные связи слишком обыденны. На помощь семье в воспитании и образовании пришли

наставничество, институт подмастерья, церковь, школа.

На протяжении десятков тысяч лет господства традиционного общества, когда основные профессии были семейно-наследуемыми, в области семейного уклада, межсемейных, сословных, клас-совых отношений действовал институт подмастерья. В эту эпоху семья и церковь служили институтами образования человека.

Когда пришла очередь систематического дисциплинарного обучения, а профессиональные связи вышли за пределы семейных структур, семья стала лишь участвовать в деле школьного образования и профессиональной подготовки. Но участие в этом семье является не просто дополнительной услугой — без участия семьи ни школа, ни другие институты публичной общественной жизни не смогут полноценно решать задачи воспитания, образования, производственной, общественно-политической, культурной дея-тельности.

В цивилизованных обществах поддержка семьи — одно из обязательных направлений государственной политики, институтов гражданского общества.