



УДК 374

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО ОПЫТА НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ДЕТСТВА

Д. А. Кожевникова

Саратовский государственный университет
E-mail: kogechnikova@mail.ru

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор Е. А. Александрова



В статье рассматриваются особенности формирования социального и личного опыта на различных этапах детства.

Ключевые слова: социализация, социальный опыт, личный опыт, неравномерность развития ребенка.

Peculiarities of Formation of Social and Personal Experience at Various Stages of the Childhood

D. A. Kogevnikova

In the article the features of the formation of social and personal experience at different stages of childhood.

Key words: socialization, social experience, personal experience, uneven development of the child.

Процесс социализации, социального развития и формирования социального и личного опыта априори имеет свою специфику на различных этапах жизни человека. Неравномерность развития ребенка (фазы Ж.Пиаже, ступени социализации С. И. Гессена и др.) связана со столкновением микросоциумов в жизненном пространстве каждого ребенка, что сопровождается глубокими переживаниями личности, связанными с принятием новых ценностей, ролей, навыков вместо прежних, недостаточно усвоенных или устаревших. В этой связи используются термины «возраст», «возрастное развитие», «этапы становления человека», «этапы детства». Однако понятие «возраст» не понимается только как количество прожитых лет: в этом плане он идентичен «хронологическому возрасту». Возраст может изучаться как: параметр развития отдельных органов и всего тела человека как биологического существа (равен «физиологическому возрасту»); психологическая характеристика уровня развития человека (равен «психологическому возрасту»); уровень социального становления личности (равен социальному возрасту → социальная зрелость). Все эти ракурсы возраста имеют отношение к каждому человеку и характеризуют уникальность его развития и формирования как биосоциального существа. Сложность унификации всех параметров возрастного развития человека связана также с половыми отличиями и гендерной идентичностью, что выражается, в

свою очередь, в явлении «полоролевой социализации» (Т. Ю. Абаева, Л. И. Столярчук, И. С. Кон).

Поддержим В. С. Белкина¹, предлагающего аккумулировать указанные характеристики относительно ранних этапов развития человека в категорию «детство» («этапы детства»), прибавив к ним оценку степени участия взрослых в обеспечении главных жизненных потребностей ребенка (биологических, материальных, духовных...) и уровень возможностей ребенка самостоятельно противодействовать неблагоприятным влияниям среды в сочетании с педагогической поддержкой взрослых.

На уникальность формирования социального и личного опыта на различных этапах детства, безусловно, влияют доминирующие механизмы социализации. Наиболее значимым, особенно на ранних этапах детства, является традиционный механизм социализации, когда в рамках микросоциума – семьи ребенка, его ближайшего окружения, как правило, на неосознанном уровне происходит усвоение норм, правил поведения, характерных отношений, формирование первоначального как личного, так и социального опыта. Так, даже новорожденного, нескольких секунд от роду, нельзя назвать асоциальным, потому что связь с обществом зарождается в атмосфере человеческих привязанностей с самих первых минут его жизни. Может быть, поэтому сегодня новорожденного «не отрывают» в прямом и переносном смысле от матери, а создают ситуацию первой встречи и первого диалога, который, несомненно, только позитивно сказывается на всем его последующем развитии. По мере того, как ребенок растет, он вступает в разнообразные отношения с окружающими его людьми – взрослыми и детьми, становясь частью социального мира, в котором он действует и который его обогащает. Как писал Я. Корчак – «Детей нет, есть люди» и «Ничего нельзя построить без детей»².

Первое пространство, с которым ребенок сталкивается с момента рождения, – его семья: родители (мать, отец), братья, сестры. Складывается так называемая горизонтальная социализация, играющая особо важную роль в социальном развитии и социализации ребенка в целом. Социализация



лизация ребенка охватывает, в первую очередь, эту сферу и начинается, по сути дела, с опыта взаимодействия с «Другим» (термин З. Годрон³). Первым другим для него является мать – уникальный «аккумулятор» социального опыта, источник социального и личностного развития ребенка. Нивелирование «первого Другого» как ближайшего субъекта социализации приводит к синдрому госпитализма, сказывающемуся на всем последующем интеллектуальном, эмоциональном и даже физическом развитии личности. Значимость матери как фактора первичной социализации ребенка бесспорна, но не может ограничиваться только ею, в действие – социализацию и конструирование опыта – подключаются и «Другие №...»

Второй «Другой», включенный в процессы социализации и конструирования личностного опыта ребенка, – это человек противоположного пола. Это выражается, в первую очередь, в явлении стихийной полоролевой социализации (позже – относительно социально контролируемой). Сущность ее заключается в усвоении, самоопределении и воспроизведении социально обусловленных особенностей поведения (ролей) в отношении «Я» и «не Я». Так, в первые месяцы жизни социальный мир маленького ребенка ограничен в основном только матерью и лишь к шести месяцам происходит его расширение за счет введения отца. Роли отца и матери четко разграничиваются: они с трудом могут заменять друг друга. У отца – функция авторитета, что служит важным элементом структуры семьи и условием ее равновесия. У матери – функция заботы. Причем эти две функции четко разграничены, не взаимозаменяемы и следуют друг за другом. В этом случае происходит процесс либо идентификации, либо дифференциации, выделения отличного, причем не столько в аспекте половой принадлежности (хотя это, несомненно, важно и тоже может рассматриваться как критерий определения ребенком собственной социальной роли), сколько как носителя иных социальных ценностей, умений, навыков жизнедеятельности, расширяющих поле социализации формирующейся личности.

Как отмечают исследователи (В. Ф. Голованова, И. С. Кон, Н. Н. Никитина и др.), роль матери и отца в развитии сфер социализации у ребенка различна. Так, мать делает первоначально ставку на механизмы подражания и имитации. Она формирует те необходимые жизненные навыки, которые являются первыми шагами в социализации, помогая вступать в отношения с «множеством Других» («дай», «на», «тебе», «мне»), изображать и копировать их. Отец же, как правило, уходит от стереотипности действий, а создает условия, стимулирует социальное творчество и инициативу.

И, наконец, третий «Другой», обобщенный образ всех тех, с кем вступает в контакт ребенок. К ним относится не только мир взрослых (вер-

тикальная социализация – градуированная по возрастам), но и ровесники, взаимодействие с которыми отражает горизонтальную социализацию или социализацию среди равных. В каждой точке пересечения происходит сопоставление и соотнесение взглядов, ценностных установок, умений ребенка с показателями «Другого», что, «не вызывая <...> сильного нарушения межличностных связей внутри семьи, расширяет социальный мир ребенка, придает семейным отношениям другую тональность, так как они обогащаются благодаря встрече с другими людьми и другими группами»⁴.

По мере взросления ребенок переносит имеющийся у него опыт из одной социальной среды в другую, усложняя создаваемый конструкт – личностный опыт. Диалог субъектов как носителей личностного опыта формирует критическое отношение к собственному опыту, его осознанию, переоценке и параллельно – принятию нового решения⁵. Следовательно, чем богаче, разнообразнее взаимодействие с разными другими (первым, вторым, третьим и до бесконечности), тем шире поле социализации ребенка, возможность его индивидуализации и конструирования личностного опыта, тем более социально адаптивен ребенок, шире условия его позитивной самореализации, прочнее защитный, релаксационный и рефлексивный механизмы.

Подчеркнем, что специфика процесса формирования личностного и социального опыта ребенка заключается в том, что согласно теории Л. С. Выготского между формирующейся личностью ребенка и предметом культуры, который ему надлежит освоить, непременно находится другой человек, который будет опосредовать процесс приобретения опыта. Более того, вне этого опосредования, т.е. без непосредственного контакта с взрослым, усвоение опыта (как и производной от него компетентности) будет осуществляться крайне сложно.

Однако сегодня необходимо в корне пересмотреть саму систему этих отношений. Так, с позиции субъект-объектных отношений ($S \rightarrow O$), где взрослый объективно нацелен не на личность ребенка, а на его поведенческую активность, причем в рамках выдвинутых «его (взрослого) миром» норм опыт не формируется, не приобретает личностью, а «навязывается» сверху, он не всегда носит творческий характер, не обладает признаками новизны и не является личностно-значимым именно для данного ребенка, позиция которого часто характеризуется пассивностью и личной апатией. Данная позиция отражается в динамике социального, жизненного инфантилизма, когда ребенок боится (не хочет или не может) приобретать собственный личностный, а особенно – социальный опыт. Иной, личностно-деятельностный подход предполагает изменение взаимодействия взрослого и ребенка в логике субъект-субъектных



отношений ($S \leftrightarrow S$), личного и социального сотрудничества, результатом которого являются не только (и не столько) приобретенные знания, умения, сколько опыт и компетенции, с помощью которых он обретает возможность успешно социализироваться в общество.

Многие исследователи (психологи, педагоги, культурологи) утверждают, что приоритет индивидуальности, самобытности, самооценности ребенка как активного носителя социального и личного опыта складывается задолго до влияния специально организованного обучения в школе. Он не становится, а изначально является субъектом познания: в образовательном процессе (дошкольном образовательном учреждении, учреждении дополнительного образования, школе) лишь происходит «встреча» задаваемого общественно-исторического опыта и его личного и социального опыта. Взаимодействие этих видов опыта идет не по линии вытеснения первого субъективным опытом, а через их постоянное согласование, внутренний и внешний диалог, отраженный в глобальном процессе социализации ребенка.

В данной связи уместно обратиться к существующей дискуссии о соотношении индивидуализации и социализации, их противопоставлении. Если рассматривать их только терминологически, то, действительно, они полярны. Индивидуализация (в самом общем виде) есть процесс обособления человека из окружающего мира с целью сохранения своей неповторимости. Социализация же, напротив, ведет к относительно общему для всего социума знаменателю.

Рассматривая соотношение социализации и индивидуализации, О. С. Газман⁶, С. Д. Поляков⁷, А. В. Мудрик⁸, А. А. Реан, Я. Л. Коломинский⁹ отмечали, что это две стороны одного и того же процесса – развития и формирования личности: «Социализация не есть антипод индивидуализации, якобы ведущей к нивелированию личности, индивидуальности человека. Скорее, наоборот, в процессе социализации и социальной адаптации человек обретает свою индивидуальность, но чаще всего сложным и противоречивым образом»¹⁰. А. В. Мудрик в этой связи подчеркивал, что «в процессе социализации заложен внутренний до конца не разрешимый конфликт между степенью адаптации личности к обществу и степенью обособления ее в обществе»¹¹.

Считаем, что гранью, смыкающей социализацию и индивидуализацию, является именно опыт как уникальный социально-личностный конструкт, влияющий на процессы дифференциации и аффилиации ребенка в микросоциуме: «... социальный опыт, лежащий в основе процесса социализации, не только субъективно усваивается, но и активно перерабатывается, становясь источником индивидуализации личности»¹². А. В. Брушлинский занимает позицию, согласно

которой индивид социален изначально и поэтому способен развиваться в самых разнообразных направлениях, а не только от общественного к индивидуальному¹³.

Добавим, что восприятие и усвоение окружающего и в целом развития субъекта связаны с процессами экстерииоризации и интерииоризации. Они, по сути, и конструируют личный опыт, когда происходит преобразование предметной деятельности (внешней оболочки личного опыта) во внутреннюю – «внутриличностные отношения с самим собой»¹⁴ на основе осознанного включения социальных норм и ценностей во внутренний мир человека. Связующим звеном между ними выступает процесс социальной адаптации, благодаря которому идет «приспособление человека к реально существующим условиям среды его обитания, к ролевым функциям, социальным нормам, группам, организациям и институтам, выступающим в качестве среды жизнедеятельности»¹⁵. В итоге, «в области социальной жизни ребенок обретает индивидуализацию, личную самостоятельность (автономию), которая требует выхода»¹⁶, а это уже связано с выходом в социум – социализацией, так как понимание себя, своей сущности, неповторимости и, соответственно, отстаивание их невозможны без соотнесения себя с поведением, стилем общения, ценностями, внешним и внутренним колоритом других представителей социума.

Взаимодействие с «Другими», вхождение в их мир, усвоение предлагаемых ими культурных норм, правил поведения способствует социализации как процессу вхождения ребенка в общество. Стать личностью как социальным существом без взаимодействия с обществом «Других» нельзя, следствием будет явление мауглизма. Вместе с тем ребенок, сталкиваясь с «Другими», субъективируется от них, пытаясь выявить, продемонстрировать и сохранить свою индивидуальность, т.е. идет процесс «освобождения» от них (вспомним про эдипов комплекс) для того, чтобы реализовать собственное «Я». Развитие «Я» требует перехода как на многообразные позиции «других», так и необходимость противопоставления им. Следовательно, социализация есть движение личности ребенка к «Другому», а индивидуализация – движение личности ребенка от «Другого» к самому себе. Поэтому эти процессы можно рассматривать как две стороны одной медали – общего процесса формирования и развития личности, процесса формирования, соответственно, его социального и личного опыта.

Институциональный механизм связан с усвоением человеком социального опыта с помощью институтов общества, специально созданных для помощи в социализации (например, школа) или оказывающих помощь в социализации косвенно (например, средства массовой информации)¹⁷.



Усвоение подростком норм поведения, ценностей подростковой субкультуры отражает стилизованный механизм социализации. И, наконец, усвоение человеком социального опыта через личностно значимых для него людей, отождествление себя с ними отражает весьма значимый механизм межличностного взаимодействия (социализации).

Конечно, соотношение данных механизмов в общем процессе социализации отдельной личности может варьироваться в зависимости от многих факторов социализации. Далеко не последнюю роль здесь будет играть, например, тип поселения: «В условиях села наибольшую роль играет традиционный механизм, а в условиях крупного города – институциональный, в подростковом возрасте – стилизованный»¹⁸.

На специфику социализации на различных этапах детства влияют также психологические неосознаваемые и осознаваемые механизмы социализации. Как отмечают А. А. Реан, Я. Л. Коломинский, неосознаваемые психологические механизмы действуют, прежде всего, в дошкольном детстве; к ним относятся: импринтинг (запечатление на подсознательном уровне образов, ощущений); идентификация (отождествление себя с другим человеком, образцом); подражание (следование примеру, образцу); внушение (процесс неосознанного воспроизведения индивидом внутреннего опыта, мыслей, чувств и психических состояний тех людей, с которыми он общается).

Однако по мере развития сознания и самосознания у ребенка все более начинают действовать осознаваемые психологические механизмы: имитация (осознанное стремление копировать определенную модель поведения); рефлексия (внутренний диалог, анализ собственного состояния); престиж (внешняя оценка одобрения группы, формирующая уровень притязаний личности); популярность (внешняя оценка одобрения группы, формирующая моду, вкус, ценности); конформность (осознанное внешнее согласие в поведении с окружающими людьми при расхождении в оценках и мнениях с группой); социальная фасилитация (стимулирующее влияние поведения одних людей на других с целью улучшения их деятельности, общения, поведения)¹⁹.

Самый простой способ усвоения объективизированного опыта (опыта социума) – это латентное усвоение, осуществляемое неосознанно, в основном путем подражания и репродуктивного воспроизведения. В этом случае процесс происходит спонтанно, когнитивное мышление практически не задействовано и осуществляются в основном действия, необходимые для удовлетворения повседневных потребностей, как со знаком «плюс», так и со знаком «минус». Доля активности, осознанности действий субъекта минимальна, т.е. усваивается только рутинно-репродуктивный опыт. Согласимся с В. И. За-

гвязинским, Р. Атахановым, что «освоение опыта ни в коем случае не сводится к его копированию. Практика убеждает, что копирование опыта не приносит благих результатов, ведь этот опыт создавался в иных условиях, иными людьми. Это материал, стимулирующий создание собственного варианта опыта»²⁰.

В развитии ребенка его деятельности предшествует опыт других людей, и она первоначально носит именно имитационно-репродуктивный, не всегда осознанный характер. И, несмотря на то, что на ранних этапах возрастного развития ребенок пока не может глубоко и всесторонне осознавать цели своей деятельности, ею руководят извне взрослые, но, несомненно, уже тогда она носит целенаправленный характер, поэтому главная задача заключается в том, чтобы превратить деятельность в самодеятельность. Таким образом, в развитии ребенка жизнедеятельность (как приспособляемость организма к окружающей среде с целью самосохранения) эволюционирует в деятельность под руководством и при помощи взрослых, причем это становится возможным только тогда, когда к этому прибавляется социально-целенаправленный компонент, а именно – опыт. Приобретая элементарный (репродуктивный) опыт деятельности, ребенок ощущает некую свободу действий и пытается сам организовать собственную деятельность с понятными и принятыми целями, задачами и мотивами, приобретая при этом собственный, уникальный социальный и личностный опыт.

Как отмечалось ранее, социализация и формирование социального и личностного опыта ребенка происходит в трех сферах – деятельности, общения (отношения) и сознания. Особенно четко это прослеживается в том, что формируемый мир ребенка, его опыт всегда связан с двумя мирами – вещей (предметная, практическая деятельность) и людей (включение и усвоение норм человеческих отношений)²¹.

Предметное содержание социального опыта ребенка восходит от уровня знаний о том, «как делать» (пить из чашки, держать ложку, завязывать шнурки и др.), усложняется по мере увеличения числа ситуаций и видов деятельности (управление автомобилем, владение компьютером и др.) до следующего уровня – «как делают другие», – когда он включает в свой опыт не только то, что было продуктом его собственной деятельности, но и то, что делали другие люди.

По теории Выготского – Эльконина каждому возрастному этапу развития соответствует тот или иной тип ведущей деятельности (комплекс различных видов деятельности). Причем происходит постоянная динамика, переход одного вида деятельности в другой, «сменное» доминирование. Однако формирование социального и, соответственно, личностного опыта возможно



не во всякой деятельности (как уже отмечалось, деятельность и опыт не равны). Например, мы можем что-либо делать, механично повторяя действие другого, но при этом не приобретать свой опыт. Поэтому для того, чтобы деятельность стала частью опыта, она должна: опираться на детские впечатления и воспроизводить жизненно и субъективно важные ситуации; вызывать личную заинтересованность и понимание значимости ее результатов; быть активной и сопровождаться контролем и самооценкой; вызывать потребность в сотрудничестве, быть «нужной, значимой еще кому-то».

Уровень «как делают другие» связан с механизмом приобретения ролей, который особенно активно усваивается в игре. Ребенок с самого рождения является носителем ролей, учится их исполнять. Процесс освоения роли проходит стадии – от имитации роли (имитация внешнего поведения взрослых – «читает» газету, не умея читать; «разговаривает» по игрушечному сотовому телефону, изображает пьяного отца или мать и др.) к принятию ролевого действия как сценария (сюжетно-ролевая игра) и, наконец, представлению социально ожидаемой от него роли – «послушный сын», «хозяйственная дочь», «талантливый ребенок». Как отмечают Н. Н. Никитина, В. В. Гриценко, Е. П. Балкова, любое поведение ребенка на людях – это всегда «играние» роли²². Дошкольники или младшие школьники часто демонстрируют образцовое поведение в присутствии взрослых, но без привычного для них педагогического контроля, особенно при смене обстановки, они легко «забывают» свое примерное поведение: «И это связано не со слабым контролем, а со слабым усвоением той социальной роли, для которой свойственно такое поведение. Поэтому кроме контроля должно присутствовать объяснение как себя вести, показ положительного поведенческого образа, предпочтительнее на своем примере, и лишь потом – контроль»²³.

Социальный опыт связан не только с освоением социальных ролей и вхождением в сложную систему социальных отношений во всех видах деятельности. Семья – это первое социальное пространство, в котором каждый индивид получает свой опыт, это база, фундамент всех социальных связей, которые ему предстоит установить и создать, поэтому эффективность социализации зависит от системы отношений «родители – ребенок». В первую очередь, это могут быть функционально-ролевые отношения, которые проявляются в границах норм, образцов поведения и фиксируются правилами детских игр. Играя в «семью», дети воспроизводят те образцы поведения и ролевые позиции родителей, которые закреплены и функционируют именно в их семье. Нужно отметить, что даже на уровне дошкольного детства это закрепление бывает до-

статочно стабильным, хотя и относится к разряду детского социального творчества (О. Е. Лебедева, Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова, Н. Н. Михайлова).

Уникальность эмоционально-оценочных отношений связана с механизмом формирования сначала рефлексии и лишь затем – саморефлексии. Это проявляется уже на самых ранних этапах развития, когда ребенок вначале оценивает действия другого, проявляя эмоции удовольствия, радости или неудовлетворения, злости, обиды и лишь потом начинает переносить оценку на собственное поведение. Эмоционально-оценочные отношения связаны с проявлениями симпатии, антипатии в выборе партнера по игре, готовности или отказе от сотрудничества («я с тобой не дружу...»). И, безусловно, чем ярче эмоциональный фон детских (детско-взрослых) отношений, тем богаче диапазон жизненного (социального и личного) опыта. Например, маленькие дети часто боятся любого человека в белом халате, принимая его за врача, в общении с которым был опыт пережитый и страха. Человек же в клоунском парике и с цветным гримом, даже ничего не делая, сразу же вызывает у ребенка позитивные эмоции. Свой социальный опыт ребенок не столько осознает, сколько переживает – радость, удовлетворение, тревогу, страх. Личностно-смысловые отношения затрагивают отношения ребенка со «значимым Другим» и определяют основания для самостоятельного выбора.

В связке «мать – ребенок» огромную роль играет привязанность, которая, во-первых, выполняет функцию защиты и безопасности, а во-вторых, функцию социализации: она проявляется, в первую очередь, благодаря уверенности ребенка, что он найдет свою мать, как только он этого захочет, во вторую очередь, должна быть полная согласованность между требованиями ребенка и способностью матери их удовлетворить, т.е. мать всегда должна быть в распоряжении ребенка. Мать является для ребенка той точкой опоры, которая позволяет ему как социализироваться, т.е. закрепиться в среде (первым выразителем которой является мать) и вместе с тем отделиться и индивидуализироваться (единство социализации и индивидуализации).

Привязанности «мать – ребенок» и «отец – ребенок» представляют, как считает И. С. Кон, два разных, не совпадающих социальных контекста, механизмы которых явно не равны²⁴. Есть предположение, что в основе формирования привязанности, в том числе и эмоционально позитивной и/или эмоционально негативной, лежит качество и количество коммуникативных связей, от которых зависит формирование защищенного поведения. Поэтому для отца привязанность будет приближена к материнской, если он принимает активное участие в отношениях с ребенком (жесты, слова, сенсорика, игра).



Сегодня доказано, что две защищенные привязанности к обоим родителям более благоприятны для развития ребенка, чем к одному из них, так как мать поддерживает социализацию ребенка в основном на эмоциональном уровне, в то время как отец (на семантическом уровне) указывает ребенку его пол, роль, поколение. Кроме того, в отношении «родители – ребенок» важную роль играет восприятие детьми родителей как единства, пары. Несогласие между родителями (ценностей, установок, отношений) приводит к рассогласованию восприятия ребенка, возникновению трудностей примирения различных позиций родителей, и в случае неудачи это является причиной его агрессивности, конфликтов. Эта проблема обнаружена социальными педагогами у семей, находящихся в состоянии развода или имеющих «постразводный синдром».

Для каждого этапа социализации характерно взаимодействие ведущего вида деятельности, определяющего наибольшие успехи в развитии его познавательных процессов), и ведущего типа общения (в рамках которого лучше и быстрее всего формируются и закрепляются основные положительные черты личности). В последовательности этапов детства динамика будет выглядеть следующим образом:

1) эмоционально-непосредственное общение – общение ребенка со взрослыми, осуществляется вне совместной предметной деятельности (младенчество);

2) предметно-манипулятивная деятельность – деятельность ребенка (преддошкольный возраст/ дошкольное детство) с разнообразными игрушками и окружающими предметами не в полном соответствии с их социально-культурным назначением и без активного взаимодействия со взрослыми;

3) сюжетно-ролевая игра – сочетание игровой деятельности с общением, имитирующим определенную социальную ситуацию и характерные для нее формы ролевого поведения участников (младший дошкольный и младший школьный возраст);

4) учебно-познавательная деятельность – сочетание учебной деятельности и межличностного общения (младший и средний школьный возраст);

5) свободно-личностное общение – сочетание общения на интимно-личностные темы и совместной групповой деятельности по интересам (подростковое детство);

6) ценностно-ориентировочное (профессиональное) общение – общение старшеклассников на интимно-личностные темы в единстве с обсуждением перспектив будущего обучения и/или профессиональной деятельности, построение своей жизненной траектории²⁵.

Важно, что при переходе ребенка на более высокую ступень развития, в том числе и социального, прежние виды общения не исчезают, меняется их доминанта.

Таким образом, процесс конструирования социального и личного опыта ребенка (человека) проходит в векторе от относительной бессвязности, гомогенности к согласованности, гетерогенности происходящего в сфере ближайшего развития. Более того, данный процесс, особенно на этапе дошкольного детства, идентичен инкультурации (по М. Херковиц), или освоению ребенком присущей ближайшему социуму культуры, формированию когнитивного, эмоционального, поведенческого сходства с ее представителями.

Данный феномен присутствует на всем протяжении жизни человека, хотя превалирует на этапе детства, что связано, в том числе, и с «узостью» рассматриваемого конструкта – личного опыта. Данная проблема остро встает в отношении детей с особенностями в развитии, в таких наиболее сложных формах проявления, как слепота, глухота, нарушения опорно-двигательного аппарата и др. Возникают определенные трудности в общении, взаимодействии с другими людьми, миром вещей, природой, выступающими для ребенка важнейшими источниками переживаний и впечатлений, влияющими на развитие личности. Это ведет к ограничению поля социализации и возможностей построения конструкта – личного и социального опыта – и выражается либо в преувеличении, либо недооценке собственных возможностей, возникновении страха несостоятельности, желания следовать стереотипам, гарантирующим безошибочность совершаемых действий. В этом случае вступает в действие механизм социальной адаптации как приспособления субъекта к реально существующим условиям жизнедеятельности – нормам, социальным институтам, ролям, например «ребенок – взрослый», «маленький – большой», «дошкольник – ученик».

В общем виде этапы социализации ребенка можно соотнести с периодизацией детства: дошкольное, младшее школьное, подростковое, юношество/старшее детство. Главной особенностью современного детства, по мнению В. И. Андреева, О. Газмана, И. Я. Зимней, А. Тубельского и др., является ориентированность ребенка/учащегося не только на субъектность своих действий, деятельности, но и на свободу собственного, в том числе социального и личного, развития.

Педагогика свободы изначально рассматривает ребенка как уникальную духовную «самость» и ставит задачу помощи ребенку как субъекту свободного сознания (самосознания), свободной деятельности, творчества (самодетельности), свободного поведения (жизнедеятельности) и собственного опыта деятельности. «Никто не сможет воспитать человека, если он сам себя не воспитывает», писал В. А. Сухомлинский²⁶. Перефразируя данную мысль, отметим: никто не сможет сформировать социальный и личный опыт ребенку (человеку), если он сам этого не



сделает, однако ему при этом необходима разумная помощь со стороны взрослых.

Свобода есть, она должна быть, однако свобода не может рассматриваться как вседозволенность, а только как осознанный, разумный компромисс между желаниями ребенка («Я хочу») и его возможностями («Я могу») (О. С. Газман, И. А. Зимняя, Н. Б. Крылова, О. Леонтьева и др.). Результатом этого компромисса и будет его творческая деятельность, а следовательно, и опыт этой деятельности. Как осуществлять этот компромисс, как научиться управлять своими желаниями и возможностями – этому может и должен научить ребенка взрослый, однако его позиция в корне должна измениться.

Современная педагогика выделяет следующие типы педагога: генератор идей, организатор обучения; инноватор; групповой посредник; личный консультант; инициатор; аналитик. А. В. Мудрик соотносит позиции педагога с отношением к школьникам разных возрастов: «организатор» (младшие классы), «руководитель» (подростковые классы), «опекун», «попечитель» (старшие подростки), «консультант» (старшие классы)²⁷. Добавим к этому модели, разработанные в русле педагогической поддержки: adviser – советник; tutor – тьютор, куратор (индивидуальный, групповой); career, counselor – консультант по выбору профессии; remedial teacher – корректор, педагог компенсирующего обучения; psychologist – психолог; social worker – социальный работник; защитник; сотрудник²⁸.

Многие из перечисленных моделей уже использовались в деятельности педагогов, особенно дополнительного образования, а какие-то можно отнести к разряду относительно новых. И хотя между ними, несомненно, есть отличия, их принципиально объединяет поддерживающая позиция педагога, предполагающая (по О. С. Газману и Н. Б. Крыловой), проявление позитивного отношения к деятельности ребенка (человека) и готовности со-действия, оказания ему реальной и своевременной помощи в познании себя, в самореализации, правильном выборе ценностей и путей формирования собственного опыта.

На каждом этапе социализации ребенок в сотрудничестве с взрослым решает три группы задач (А. В. Мудрик, Л. Я. Олифиренко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева, В. Р. Ясницкая и др.). Естественно-культурные задачи связаны с достижением определенного уровня сексуального развития (например, позитивное отношение к человеческому телу, адекватное восприятие сексуального развития, активное отношение к собственному физическому развитию). Данные задачи выходят на первый план в подростковом детстве. Социально-культурные задачи включают познавательные и морально-нравственные (формирование основных норм поведения в

обществе, принятие базовых общечеловеческих ценностей и нормативов, представлений об окружающем мире и др.); они доминируют в дошкольном и младшем школьном детстве. Социально-психологические задачи связаны с саморазвитием, самопознанием, самореализацией, самоутверждением и на первое место выходят в период подросткового и старшего школьного детства.

Согласно исследованиям А. С. Мудрика, В. Ф. Головановой, И. С. Кона, Н. Н. Никитиной и др. овладение социальным и личностным опытом у ребенка происходит тремя взаимосвязанными путями: во-первых, стихийно, так как ребенок с самых первых шагов выстраивает свою жизнь как социальное существо, член общества, присваивая накопленный им социальный опыт; во-вторых, целенаправленно, через овладение благодаря специально организованному обучению и воспитанию культурными ценностями и традициями, социальными нормами, принятыми в данном обществе; и, наконец, спонтанно – современная наука (физиология) выявила феномены врожденной адаптированности человека к социуму. В любом случае социализация и процесс формирования ребенком собственного социального и личного опыта неразрывны и сопровождают его поступательное развитие на всем протяжении детства.

Таким образом, социальный и личностный опыт – это всегда результат действий ребенка, его активного взаимодействия с окружающим миром, однако овладеть опытом – значит не просто усвоить сумму сведений, знаний, навыков, образцов, а обладать, владеть тем способом деятельности и общения, результатами которых он является.

Примечания

- 1 См.: Белкин В. С. Возрастная педагогика. М., 1992. 220 с.
- 2 См.: Корчак Я. Как любить ребенка. М., 1998. 198 с.
- 3 См.: Зауш-Годрон Ш. Социальное развитие ребенка. СПб., 2004. 122 с.
- 4 Кон И. С. Ребенок и общество. М., 2003. С. 121.
- 5 См.: Черняева Т. Н. Не бойтесь, если ребенок наступит на грабли! // Директор школы. 2006. № 9. С. 67–70.
- 6 См.: Газман О. С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. Вып. 2. М., 1995. 134 с.
- 7 См.: Поляков С. Д. Реалистическое воспитание. М., 2004. 86 с.
- 8 См.: Мудрик А. В. Психология и воспитание. М., 2006. 228 с.
- 9 См.: Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб., 2008. 376 с.
- 10 Там же. С. 55.
- 11 Мудрик А. В. Социальная педагогика. М., 2002. С. 72.
- 12 Реан А. А., Коломинский Я. Л. Указ. соч. С. 55.
- 13 См.: Брушлинский А. В. Субъект : мышление, учение, воображение. М. ; Воронеж, 1996. 225 с.



- ¹⁴ Социальная педагогика : учеб. пособие для студентов пед. вузов и колледжей / под ред. В. И. Загвязинского, М. П. Зайцева [и др.]. Тюмень, 2003. С. 31.
- ¹⁵ Зауш-Годрон Ш. Социальное развитие ребенка. С. 72.
- ¹⁶ См.: Мудрик А. В. Социальная педагогика. С. 17.
- ¹⁷ Там же.
- ¹⁸ Немов Р. С. Психология образования. М., 1988. С. 76.
- ¹⁹ См.: Реан А. А., Коломинский Я. Л. Указ. соч.
- ²⁰ Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М., 2003. С. 142.
- ²¹ См.: Немов Р. С. Психология образования. М., 1988. 356 с.
- ²² См.: Никитина Н. Н., Гриценко В. В., Балкова Е. П. Воспитание социально здоровой личности в условиях дополнительного образования // Психолого-педагогические проблемы социального становления личности : сб. науч. тр. / под ред. Н. Н. Никитиной, И. Д. Демаковой. Ульяновск, 2007. С. 184–190.
- ²³ См.: Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! М., 1995. С. 151.
- ²⁴ См.: Кон И. С. Указ. соч.
- ²⁵ См.: Корепанова М. В. Формирование образа Я ребенка в системе дошкольного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2001. 22 с.
- ²⁶ См.: История образования и педагогической мысли за рубежом и в России : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. З.И. Васильевой. М., 2001. С. 34.
- ²⁷ См.: Мудрик А. В. Психология и воспитание. 469 с.
- ²⁸ См.: Александрова Е. А. Культурное самоопределение личности как составляющее индивидуализации // Новые ценности образования : культуросообразная школа. М., 2002. С. 63–78.