

Е.Е. Кравцова

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛИЗАЦИЯ» В РАМКАХ КУЛЬТУРНО– ИСТОРИЧЕСКОГО ПОДХОДА Л.С. ВЫГОТСКОГО

Опубликовано в «Журнале практического психолога» (2005. № 6)

Понятие социализации было позаимствовано психологией из социологии давно и сегодня является одним из классических понятий современной психологической науки. При этом под социализацией, как правило, понимают последовательное усвоение различных социальных норм, а также построение своего поведения в соответствии с ними. Это можно увидеть при анализе, например, термина «асоциальное поведение», которым характеризуют поступки людей, направленные против некоторого социума. Сюда относят и разные виды девиантного поведения, и оригинальные, непривычные и нераспространенные реакции человека в той или иной ситуации. В противовес этому нормосообразные действия и поступки «законопослушных граждан» можно охарактеризовать как «социальные». С этих позиций, понятия социализации фактически рассматривается в качестве синонима понятия интериоризации применительно к социальной сфере.

Есть основания полагать, что психологическое содержание понятия социализации трактовалось Л.С. Выготским несколько по-иному. Например, Л.С. Выготский подчеркивает, что младенец является «*максимально социальным существом*» (при этом ни у кого не вызывает сомнения, что младенец не только не имеет поведения, подчиненного каким-то социальным нормам, но, он и не подозревает о их существовании). Тезис о том, что младенец является предельно социальным существом, по сути, ставит под сомнение само понятие социализации, поскольку в этом случае остается непонятным результат этого процесса. Так, если под социализацией понимать способность субъекта строить свое поведение и деятельность в соответствии с законами и нормами общества (социума), в котором он живет, то ее результатом будет формирование законопослушного человека с произвольным (подчиненным правилам) поведением. Если же видеть предельную социальность в маленьком ребенке, то или оказывается, что по мере роста и развития он ее теряет, или что социализация имеет в культурно-историческом подходе иное содержание.

Если рассмотреть термин «максимально социальное существо» по отношению к младенцу в общей логике культурно-исторической концепции, то становится очевидным, что «социальность» младенца определяется позицией «пра-мы», в которой взрослый находится по отношению к нему. Деятельность взрослого совместно с малышом, сопровождающаяся разговорными оборотами типа «мы пойдем» или «мы варим кашку», с самого начала делает ребенка активным участником взрослой жизни. Если к этому добавить, что в утробе ребенок также является неременным участником всех событий, в которых принимает участие его будущая мать, то окажется, что младенец является социальным существом в силу своей близости со взрослым и, в первую очередь, с матерью.

Если с этих позиций проанализировать, что происходит с изначальной социальностью малыша по мере его взросления, то глобальным ответом на данный вопрос будет следующий: *социальность приобретает качественно иной характер*. Если для новорожденному социальность - это данность, то по мере роста и развития ребенок

начинает социальность завоевывать. При этом завоевание социальности связано со способностью ребенка отделиться от взрослого.

Кризисы психического развития, которым Л.С. Выготский придавал большое значение, в этом контексте позволяют ребенку быть все более независимым по отношению ко взрослому и, одновременно, все больше управлять собственной психической жизнью. Хотя в истории психологии лишь один кризис получил наименование «я сам», все остальные кризисы в той или иной степени позволяют ребенку быть более самостоятельным, более «социализированным» в окружающей жизни. Это легко увидеть, сравнив ребенка преддошкольного, дошкольного, младшего школьного, подросткового и юношеского возрастов. В каждом из периодов ребенок становится более социализированным по сравнению с самим собой в предыдущий период.

На первый взгляд, социализированность более взрослого ребенка по сравнению с более маленьким не выбивается из общепринятого понимания процесса социализации. Вместе с тем, социализация в культурно-историческом контексте оказывается противоположно направленной тому содержанию, о котором мы говорили вначале. Социализация по Л.С. Выготскому – это процесс, *направленный не на внешние правила и обстоятельства, а на самого субъекта*. Он последовательно овладевает своими психическими функциями и процессами. При этом его социальность проявляется в средствах, при помощи которых он становится субъектом своей психики.

По мнению Л.С. Выготского основным средством и источником психического развития в онтогенезе является общение ребенка с окружающими его людьми. При этом результат общения традиционно рассматривают как развивающуюся способность ребенка подчиняться социальным нормам и отношениям. Понимание социализации в контексте культурно-исторического подхода позволяет говорить об общении как средстве осмысления и переосмысления окружающего мира. Согласно теоретическим взглядам Л.С. Выготского, смысл первичен и предшествует усвоению и овладению значениями в окружающем мире. Способность ребенка придавать смысл как отдельным предметам, так и целостным ситуациям позволяет ему чувствовать себя источником своего поведения и деятельности и, одновременно, принимать активное участие в социальной жизни. Итак, психологическое содержание понятия социализации в культурно-историческом подходе непосредственно связано со способностью субъекта к осмыслению и переосмыслению и направлено на овладение субъектом собственной психикой и личностью. Особую роль в этом процессе играет *воображение*.

Воображение недооценивалось и явно недооценивается психологами. С одной стороны, это связано с методологической и методической трудностью его изучения. Вместе с тем, с другой стороны, малая изученность воображения по сравнению с другими психическими процессами и функциями связана с непониманием основных результатов психического и личностного развития в онтогенезе. Конечно, по мере роста и развития ребенок усваивает и присваивает много самой разной информации. Однако в контексте культурно-исторического подхода эта информация лишь средство и орудие для целенаправленного самоконструирования личности. Если рассматривать информацию, как некоторый результат развития, интериоризации, социализации и т.п., то воображению в таком процессе просто нет места. Оно, как подчеркивают некоторые психологи, вообще не имеет собственного продукта. Однако если под социализацией, как уже указывалось, видеть способность к осмыслению и переосмыслению, то в этом процессе невозможно обойтись без воображения.

Начало воображения, появление воображения в качестве самостоятельной психической функции связывают в психологии с кризисом 3 лет, обеспечивающим ребенку выделение

себя из окружающего мира. Если проанализировать что происходит с интересующим нас процессом социализации, то можно выделить три серьезных обстоятельства. Во-первых, воображение обеспечивает создание ребенком мнимой ситуации, в которой он всегда выступает субъектом собственной деятельности. В мнимой ситуации ребенок может все: может выполнять взрослую деятельность, может по другому оценивать те или иные обстоятельства (баба-яга не злая и страшная, а старая и больная), может наконец, изменять самого себя (в мнимой ситуации я не боюсь, мне не больно и т.п.)

Во-вторых, ребенок приобретает сознание «я сам». Другими словами, он обретает способность сознательно противопоставлять себя взрослому или же сознательно действовать с ним вместе.

Во-третьих, для ребенка, умеющего выделять себя из окружающего мира открывается мир других, социум. Если до кризиса трех лет для ребенка были свои и чужие, при этом и свои и чужие воспринимались им как некоторая аморфность и в каждый момент ребенок строил свои отношения (или избегал строить отношения) с кем-то конкретным (моя бабушка или чужая тетя), то теперь он оказывается способным одновременно общаться с несколькими людьми, реализуя при этом разные отношения (маму можно упрямить, а с папой лучше не спорить). Помимо этого для ребенка открывается некоторая социальная норма: это хорошо, а это плохо, так бывает или так не бывает.

Все выделенные закономерности – создание мнимых ситуаций, сознание «я сам» и способность выделять и осознавать некоторый социум – обеспечивают ребенку **экстериоризацию**, которая, как нам кажется и является механизмом социализации в контексте культурно-исторического подхода.

Как уже отмечалось, традиционно понятие социализация по отношению к индивиду означает его вхождение в социум, построение поведения и деятельности индивида в соответствии с законами и нормами того или иного общества. При этом можно теми или иными способами заставить индивида изучить нормы общества и реализовать *адаптивное поведение*. К сожалению, это является основой довольно большого числа разных педагогических систем. Правда, как показывает опыт, в этом случае, как только перед индивидом перестает маячить строгое око общественного контроля, его «социальность» куда-то испаряется и он начинает совершать «противоправные» действия. Ярким примером этому может быть даже не девиантное поведение, а хорошо знакомый всем феномен, когда в классе стоит гробовая тишина до тех пор, пока учитель не вышел на минутку за дверь или что начинается в спальне летнего лагеря, когда вожатый пошел в другую спальню (от мальчиков к девочкам или наоборот). Во всех этих и многих аналогичных случаях субъект проявляет социализированное поведение, не являясь субъектом этого поведения. Подлинным субъектом такого поведения является общество в виде конкретных взрослых, которые или согласно своей социальной роли или по своим личностным качествам задают социальную норму и заставляют окружающих строить свое поведение в соответствии с ней.

Определяя экстериоризацию в качестве механизма социализации в онтогенезе, сторонники культурно-исторического подхода с самого начала предполагают, что подлинное вхождение в социум возможно лишь в том случае, когда социализирующийся *не подчиняется кому-то или чему-то, а подчиняет себе внешние обстоятельства через их осмысление или переосмысление*. Например, медленно кушавший ребенок на призыв взрослого помериться силами, кто быстрее, отвечает, что он как раз «играет на медельки», то есть соревнуется по медленности. В чем особенности и преимущества такой социализации? Во-первых, в том, что, *выдвигая свою социальную норму, ребенок оказывается психологически готовым воспринять чужую норму*. Это очень важный

фактор, так как в противном случае, если у субъекта нет опыта по заданию собственной социальной нормы, он и чужую воспринимает в качестве не нормы, а личностной характеристики того или иного человека. Не зря в лексиконе школьников часто можно услышать: «Я ей решил» и т.п. Например, как-то определяя у детей психологическую готовность к школьному обучению, я просила детей узнать какая веревочка длиннее. Это задание оказалось очень трудным и большинство детей, убрыв руки за спину, «на глаз» определяло длину веревочек. Когда же им напоминали, что можно измерить, один мальчик сказал: «Тетя, почему вы раньше не сказали, что Вам надо измерить?».

Во-вторых, в процессе социализации через экстерииоризацию ребенок получает возможность с самого начала чувствовать себя полноценным членом общества, а не «винтиком» в сложной системе социальной иерархии. В этом случае процесс социализации совпадает, а не противостоит процессу развития личности в онтогенезе. Ведь по замечанию Л.С. Выготского, там, где субъект чувствует себя источником своего поведения и деятельности, он поступает личностно.

В-третьих, процесс социализации, построенный на основе экстерииоризации обеспечивает индивидуальный подход. Как-то одна мама девятиклассника рассказала, что классный руководитель ее сына предлагает ей его полечить у врача, аргументируя тем, что: «когда она гаркнет, у него ручка из рук выпадает». Эта смешная история имеет под собой совсем не смешную проблему: этот девятиклассник не смог привыкнуть и социализироваться в сообществе, где учителя «гаркают» на детей. У него явно были проблемы и с экстерииоризацией, так как очень любящие и нежные к нему родители вместе с тем довольно жестко регламентировали всю его жизнедеятельность с раннего детства. При этом его индивидуальные характеристики не обеспечили ему возможность «бунта на корабле» и он ронял ручку, когда учитель «гаркал», хотя по своей сути, что «строгий» учитель, что «мягкие» родители не отличались друг от друга.

Проанализируем ряд особенностей социализации, понимаемой как развивающийся процесс – процесс становления способности осмыслять и переосмыслять разные предметы, действия с ними, целостные ситуации, отношения между людьми и т.п., с точки зрения развития воображения. Здесь можно выделить несколько общих закономерностей. Истоки воображения лежат в общении ребенка со взрослым и его предметной деятельности. При этом воображение возникает на их пересечении: взрослый осмысляет (придает иной смысл) какому-то предмету или действию с этим предметом. К примеру, малыш колотит ложкой о стульчик, на котором сидит. Мама, обращаясь к малышу говорит: «Какой молодец Ваня, как папа забивает гвоздик в стенку». На определенной стадии развития общения и предметной деятельности и при условии, что малыш был свидетелем как папа забивает гвоздик в стену и при этом папа или кто-то другой пояснил ребенку, что папа делает, малыш начинает по-другому относиться к собственным действиям. Он уже не просто колотит ложкой, а пытается имитировать, хотя не всегда с помощью внешних действий, деятельность папы по забиванию гвоздика. В описанной ситуации налицо, во-первых, деятельность осмысления (иди переосмысления), во-вторых, способность по-иному отнестись к собственной деятельности и по-новому построить ее, в-третьих, сознательное включение в социум или, как говорил Д.Б. Эльконин, реализация тенденции жить совместной жизнью со взрослым. Помимо этого, перед нами - первые проявления воображения и условие выделения воображения в самостоятельную психическую функцию.

В дошкольном возрасте происходит становление воображения, которое по мысли Л.С. Выготского, является центральным психологическим новообразованием этого периода развития. Любопытно, что до кризиса трех лет, открывающего дошкольный возраст,

ребенок черпает свою социальность у взрослого. При этом чем больше реализуется позиция «пра-мы», тем качественнее его социализация (включение в социум). Однако этот период неоднороден. Новообразование кризиса одного года Л.С. Выготский связывал с сознанием «пра-мы». Возникновение сознания «пра-мы» обеспечивает ребенку способность не просто позволять включать себя в совместную жизнь с другими людьми, но самостоятельно, можно сказать произвольно, включаться в социум за счет распространения себя на деятельность и поступки других людей. Так, малыш рассказывает бабушке о том, что он очень устал, делая покупки в магазине, стирая белье и готовя обед. Конечно, все это делала мама, но теперь ребенок обрел способность самостоятельно присваивать себе ее деятельность. При этом малыш реализует себя в этом присвоении, то есть мы имеем дело с процессом экстерииоризации. Представляется, что это может быть в полной мере названо **основой** процесса социализации в онтогенезе.

После кризиса трех лет, в дошкольном периоде развития начинается процесс, который, как нам кажется, может быть назван первой стадией социализации в онтогенезе. Отличительной особенностью этой стадии является то, что в течение этого периода жизни ребенка происходит становление воображения как самостоятельной психической функции. Другими словами, ребенок этого возраста еще не владеет воображением в полной мере и поэтому его экстерииоризация носит ситуативный характер. Воображение дошкольника сильно зависит от внешних обстоятельств и лишь к концу этого периода развития ребенок обретает способность реализовать себя (экстерииоризировать) вне зависимости от ситуации. Ранее выделенные нами при изучении воображения его компоненты – предметная среда, прошлый опыт и надситуативная внутренняя позиция* - в дошкольном возрасте обеспечивают последовательное развитие воображения, на каждой стадии которого один из компонентов является особым пусковым механизмом воображения.

Эти особенности воображения ведут к тому, что ребенок еще не может полностью реализовать себя и свой замысел. Отсюда и то, что, например, по сравнению с младенцем, дошкольник оказывается менее социализированным. С одной стороны, он умеет противостоять взрослому, с другой стороны, у него недостаточно средств для самореализации. Этот тезис предполагает довольно важные выводы относительно условий социализации в дошкольном возрасте. Если, вслед за Л.С. Выготским, понимать социализацию как возможность осмысления и переосмысления действительности и при этом выделять экстерииоризацию как механизм социализации, то для дошкольников оказывается весьма проблематичной и, даже можно сказать, вредной организация общей социальной жизни. Малыш, не умеющий в полной мере самореализоваться во вне и не имеющий полноценных средств для осмысления окружающей действительности, в общественных учреждениях (социумах), имеющих свои законы, нормы и правила оказывается способным лишь к адаптивному поведению, которое, как уже указывалось не имеет никакого отношения к подлинной социализации.

Довольно распространенной является точка зрения, согласно которой главным средством социализации в дошкольном возрасте является игра. Не анализируя ее подробно, укажем только, что социализация в игре связана не с сюжетами, в которых ребенок воспроизводит социальные отношения других людей. Анализ детских игр показывает, что в дошкольном возрасте многие игры носят характер отобразительных и имеют мало общего с социализацией. О том же - мысль Л.С. Выготского, что в игре ребенок выше себя на голову. Соответственно в игре он не такой как в жизни, а результат процесса социализации связан как раз с реальной жизнедеятельностью ребенка. Об этом же свидетельствует тот факт, что с детьми дошкольного возраста игротерапия оказывается малоэффективной. Ребенок плохо и мало переносит свой игровой опыт в жизнь, а если

этот перенос и существует, то, как правило, в силу психологического взросления ребенка, а не потому, что игра помогла ему социализироваться.

Качественное изменение и особенностей воображения, и характера процессов экстернизации и социализации происходит в младшем школьном возрасте. К этому психологическому возрасту у детей сложилось полноценное воображение, и принципиально меняется его характер. Теперь оно оказывается противоположно направленным дошкольному воображению. Младший школьник воображает от внутренней позиции через прошлый опыт и реализует все в предметной сфере. При этом эта внутренняя позиция превращается из надситуативной во внеситуативную. Это позволяет ребенку произвольно строить процесс экстернизации, реализуя во вне свой замысел. Эти изменения обеспечивают вторую стадию социализации в детском онтогенезе. Своеобразие этой стадии связано с особым отношением ребенка и взрослого, реализующего социальную роль учителя. С одной стороны, подчинение ребенка особым школьным правилам внешне напоминает адаптивное поведение, но, с другой стороны, вставание, как способ поздороваться с учителем, поднимание руки, как средство показать, что ты хочешь что-то сказать и т.п. не препятствуют, а наоборот помогают ребенку реализовать себя, правда не просто как Машу или Диму, а как ученика. Другими словами, выполняя школьные правила, ребенок самореализуется, если, конечно, он психологически дорос до младшего школьного периода развития. В противном случае, это становится игрой и ребенок мало что переносит из нее в свою реальную жизнь. Для младшего школьника подчинение школьным правилам – это его, индивидуальный (несмотря на его общепризнанность) способ самореализации и, соответственно социализации.

Третья стадия социализации связана с подростковым периодом развития. В этом возрасте воображение начинает носить коллективный характер, а самореализация детей связана с подростковыми коллективами. Особенности социализации в подростковом периоде развития сопряжены с созданием разного рода воображаемых социумов, которые живут и действуют по определенным законам правил. При этом эти воображаемые социумы возникают на базе литературных произведений, теле- и кинофильмов, жизненных ситуаций и т.п.

В отличие от дошкольников эти специфические игры подростков пронизывают всю их жизнь. Так, возникшее братство мушкетеров, где один за всех и все за одного - это не отдельная игра, а сообщество, которое реализует этот принцип в самых разных житейских ситуациях.

Стремление подростков к разного рода сообществам позволяет им глубже понять принципы их организации и жизнедеятельности, отношения, как между членами одного социума, так и между членами разных сообществ. Правда, необходимо отметить, что, если у дошкольников и экстернизация и социализация зависят от конкретных ситуаций, то у подростков они связаны с разными социумами. Изменение поведения подростка происходит не как индивидуальные изменения субъекта, а как его принадлежность сообществам с разными нормами и правилами.

Целенаправленная индивидуальная экстернизация и, связанная с ней социализация становятся возможными лишь на последней стадии детского онтогенеза, в юношеском возрасте. В отличие от подростков юноши и девушки являются по своей психологической природе в некотором смысле индивидуалистами. Их воображение реализуется в особом виде деятельности «игре в самого себя», результатом которых становится устойчивый и обобщенный образ себя. При этом, придумывая самые разные условия, юноша или девушка самореализуются в них. Внешне малосоциализированные (мало общающиеся и

предпочитающие индивидуальную деятельность) представители этого возраста по своей сути кумулируют в себе все достижения социализации детского онтогенеза. Они приобретают способность быть самим собой в самых разных сообществах, реализовать себя в разнообразных деятельности и ситуациях, строить диалог с самим собой. Помимо этого в юношеском возрасте начинает свое становление еще один вид социализации – профессиональная социализация.

Переход к взрослому онтогенезу позволяет субъекту самому строить и реализовать собственную зону ближайшего развития. Социализация во взрослом онтогенезе так же, как и в детском, имеет логику и закономерности своего развития, правда в отличие от детского онтогенеза она носит сугубо индивидуальный характер.

*См.: Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.