

УДК 373(091)

Н. А. Шумакова

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СОЦИАЛИЗАЦИИ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ЕЕ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА (НА МАТЕРИАЛЕ 20-Х ГОДОВ XX ВЕКА)

Феномен социализации рассматривается в историко-педагогическом аспекте с ориентацией на 20-е гг. XX в. Выделяется ряд проблемных областей социализации: взаимодействие личности и среды, социализация в семье и образовательной системе. Устанавливается связь процессов, происходящих на современном этапе развития педагогики с периодом 20-х гг. XX в. Подчеркивается важность «опоры» на исторический опыт.

Ключевые слова: социализация, 20-е гг. XX в., историко-педагогический аспект социализации, контексты социализации, факторы социализации.

Повышенный интерес современных ученых и практиков к проблеме социализации подростка связан с кризисными процессами в обществе и системе образования. Для успешного решения данной проблемы необходимо не только глубокое изучение и обобщение опыта современной школы, но и критическое освоение богатого исторического наследия, и использование лучших его идей в практике современного воспитания. Это связано с тем, что современный этап развития школы и педагогики по глубине происходящих преобразований во многом созвучен с периодом 20-х годов, когда на границе двух эпох, вследствие изменившихся социально-исторических условий, происходил поиск новых эффективных моделей воспитания и социализации личности. Недооценка значения наследия прошлого может привести к повторению ошибок, обращению к «тупиковым» линиям развития практики социализации. Вопросы социализации подростка в ту историческую эпоху еще не оформились в самостоятельную педагогическую проблему, но различные ее аспекты активно обсуждались в теории и практике воспитания.

Ценность региональных исследований по проблеме социализации подростка, на наш взгляд, заключается в том, что они вносят определенный вклад в развитие теории социализации личности, ее историко-педагогического аспекта. Введение понятия «социализация» в аппарат исследования и рассмотрение воспитательных феноменов 20-х гг. XX в. с этих позиций способствуют выявлению общих закономерностей исследуемого процесса, роли в нем школы и учреждений социального характера.

При исследовании проблемы социализации в историко-педагогическом аспекте с ориентацией на 20-е гг. XX в. было установлено, что данное понятие не использовалось как в научной литературе, так и в практике воспитания.

Для характеристики и описания социализации подростков в исследуемый период были выделены отдельные ее контексты на основе анализа современных взглядов на этот процесс.

Определяя педагогический смысл понятия «контекст», мы обратились к его трактовке, предложенной И. Д. Фруминым [1]. Мы разделяем его точку зрения, и под контекстом далее будем понимать все те слои педагогической реальности, которые вместе задают смысл происходящему. Для нас данное понятие является принципиальным, так как характеризует целостность социализации, ее явные и неявные стороны и, независимо от использования в психолого-педагогической литературе данного понятия, позволяет охарактеризовать педагогические явления, отражающие этот процесс. Следуя логике И. Д. Фрумина, мы выделяем несколько видов и типов контекста: социально-философский, социально-психологический, антрополого-педагогический. Это отражает полидисциплинарный характер этого феномена.

Каждое из этих направлений наполняет понятие социализации особым смыслом и своеобразным содержанием. С точки зрения философии, социализация представляет собой, с одной стороны, стабилизацию и сохранение общественных отношений при максимальном приближении к ним молодежи [2], с другой – процесс коммуникативного взаимодействия, в ходе которого индивид берет на себя роли других людей, формируя свое социальное «я» [3].

Психологический смысл социализации включает в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта, в ходе которого создается конкретная личность [4], с другой – процесс и результат включения индивида в социальные отношения, осуществляемый путем активного усвоения им социального опыта и последующего его воспроизведения в своей деятельности [5], с третьей стороны, это двусторонний процесс, включающий в себя усвоение социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду [6]; с четвертой стороны, социализация рассматривается как двунаправленный процесс, озна-

чающий становление человека как личности, как субъекта деятельности, конечной целью которого является формирование индивидуальности [7].

В контексте антрополого-педагогических исследований социализация выступает как комплексный процесс с акцентом на целенаправленное воздействие со стороны институтов социализации на формирующуюся личность, как процесс, гуманизирующий отношение личности к другим людям, ценностям бытия. В соответствии с целью и задачами нашего исследования особое значение имеет педагогическое понимание и характеристика социализации. Чаще всего социализация рассматривается как процесс взаимодействия человека с окружающей средой, семьей, обществом, отношение его к труду, к приобретению знаний [8]. Этот процесс связывается с продуктивной переработкой внутренней и внешней реальности (К. Харрельман) [9], при этом речь идет об удавшейся или неудавшейся социализации.

Важным, на наш взгляд, является понятие социализации, предложенное О. В. Долженко и В. Л. Шапуновским, с точки зрения которых «социализацию можно представить как процесс приобретения человеком своих родовых качеств, благодаря которым он овладевает своей социальной сущностью. Именно социализация позволяет ему выступать в роли субъекта различных видов деятельности, в качестве субъекта общения, наделенного интеллектом, сознанием, волей, способностью к деятельности» [10].

Гуманистические тенденции прослеживаются в подходе Е. В. Бондаревской и С. В. Кульневича, которые рассматривают социализацию как культурную идентификацию и персонализацию в качестве механизмов становления личности. При этом социализация в первую очередь предполагает исходить из активной роли личности ребенка как центра, на пользу которого работают все социальные институты. Социализация обеспечивает усвоение и воспроизводство индивидом социального опыта, свидетельствующего о его нормальном, безболезненном вхождении в жизнь общества. Чтобы социализация совершалась без значительных потерь для личности, образование должно заложить в нее механизмы адаптации, жизнестроительства, рефлексии, выживания, сохранения индивидуальности [11].

Более точное, с нашей точки зрения, понятие социализации предложено М. И. Шиловой, которая обратила внимание на два основных момента: на «процесс и результат взаимодействия индивида в системе социальных отношений», а также на «воспроизводство опыта и культуры предшествующих поколений в процессе развития и саморазвития личности» [12]. При этом социализация будет

проходить тем успешнее, чем будет активнее участие индивида в творческой, преобразовательной и общественной деятельности.

Будучи сложной системой, социализация многофункциональна, то есть выполняет ряд жизненно необходимых для личности функций. Регулятивная функция регулирует выбор и предпочтения личности в спектре социальных ценностей в соответствии с доминирующими потребностями личности. Ценностно-ориентационная определяет избирательную направленность этого процесса с результатами просоциальности и асоциальности. Институциональная функция связана с инициированием деятельности институтов социализации разного уровня, педагогическая составляющая деятельности которых состоит в создании разумных педагогических образовательных стратегий, которые обеспечивают успех тактики.

Социализация – развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества может быть представлена как совокупность трех составляющих:

- стихийная социализация человека по взаимодействию и под влиянием объективных обстоятельств в жизни общества, содержание, характер и результаты ее определяются социально-экономическими и социокультурными реалиями;
- относительно направляемая социализация, когда государство принимает определенные экономические, законодательные, организационные меры для решения своих задач, которые объективно влияют на изменение возможностей и характер развития, на жизненный путь тех или иных возрастных или социально-профессиональных групп населения;
- относительно социально контролируемая социализация – планомерное создание обществом и государством правовых, организационных, материальных и духовных условий для развития человека (воспитание).

В психолого-педагогической литературе сформулировано понятие «институты социализации», под которыми понимаются конкретные группы людей, являющиеся специфическими «трансляторами социального опыта», где личность «приобщается к системам норм и ценностей» [13]. В качестве этих институтов могут выступать официальные структуры (например, школа) и неформальные объединения (например, подростковая компания). Соответственно, возможно существование социализации как направленного, так и стихийного процесса. При этом ценностно-ориентационные предпосылки социализации в социальных институтах могут быть противоположными (асоциальными и просоциальными). Наличие институтов социализа-

ции не ведет к нивелированию личности, индивидуальности человека.

Институты социализации имеют мега-, макро- и микроуровни социальности. Опираясь на исследования социальной философии в области воздействия социальной среды на человека, мы считаем необходимым учитывать ее многослойность [14]. Такими слоями являются мегасреда (огромный социальный мир вокруг нас, определяющий духовную, социально-психологическую атмосферу эпохи); макросреда (большое общество, страна, политическая партия, к которой мы принадлежим); микросреда (наше непосредственное социальное окружение в лице трех основных референтных групп: семьи, первичного коллектива и приятелей) [14]. Особое внимание ученые уделяют семейному институту социализации личности. Так, по мнению Т. И. Дымновой, социокультурная ситуация в России в последние десятилетия обуславливает негативные противоречивые тенденции в развитии семьи как института социализации подрастающего поколения [15].

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить и обозначить ряд проблемных областей социализации личности, среди которых, на наш взгляд, особое место занимают три, а именно: проблема взаимодействия личности и среды (социализация в обществе), освещенная Л. И. Бажович, Л. П. Бугеовой, В. Г. Бочаровой, Р. Г. Гуровой, В. В. Лобановым [16], [17], В. Д. Новиковой, С. Т. Шацким и другими; проблема социализации в семье, раскрытая в работах Л. Я. Газмана, Т. И. Дымновой, М. С. Мацковского, Ю. М. Роговского и других, а также в современных исследованиях (В. И. Петрищев, Т. В. Валеева и другие); проблема социализации в образовательных системах, рассмотренная Г. М. Андреевой, Н. Ф. Головановой, И. С. Коном, А. В. Мудриком, М. И. Шиловой и другими.

Далее представим ранее рассмотренные контексты социализации (социально-экономический, социально-психологический и антрополого-педагогический) в рамках исследуемого периода.

Рассмотрим особенности различных типов социализации подробнее. Социально-экономический контекст социализации включает в себя процесс интеграции человека с производством, распределением, обменом и потреблением материальных благ, которые приняты в обществе, и протекает под непосредственным влиянием экономической сферы. Соответственно, к факторам социализации можно отнести общественный характер труда, его предметное содержание, форму коллективной организации, общественную значимость результатов, технологический процесс труда, возможность для раз-

вертывания самостоятельности, инициативы, творчества человека.

Экономические отношения в 20-е гг. в России обусловили проявление новых социальных ролей и статусов, предлагаемых обществом человеку, расширение спектра духовных ценностей, социальных требований к проявлению человеком таких качеств, как индивидуальность, предприимчивость, самостоятельность.

Социализация в 20-е гг. связывается с включением человека в политическую систему общества, основу которой составляют политическая организация с ее ведущим элементом – государством, а также политические отношения, общепризнанные и юридически установленные нормы и ценности, политическая культура. Политическая социализация протекает не только под целенаправленным влиянием господствующей идеологии и политических институтов, но и под воздействием стихийных факторов и собственной активности индивида. Необходимо отметить, что социализация – это не статичное явление, а динамический процесс, который протекает циклично и имеет исторический характер. На каждом новом витке исторического развития происходит взаимная адаптация личности и политической системы: изменение социальной и политической структур создает в каждом новом поколении свой набор условий для формирования личности.

В рассматриваемый период, а именно в 20-е гг. XX в., в качестве важнейшей цели выдвигалось решение проблемы воспитания всесторонне развитой личности, ибо от этого в немалой степени зависел успех социалистического строительства. В основных принципах единой трудовой школы («Декларация о единой трудовой школе») [18], принятых в 1918 г., всестороннее развитие личности рассматривалось как социалистический идеал образования и воспитания, как такой процесс воспитания, который обеспечивает личности условия для развития всех ее способностей. В названном выше документе достаточно четко была сформулирована идея коллективистского воспитания, актуальная в существовавших политических условиях: «Школа должна стараться устранить из детских душ, если возможно, те черты эгоизма, которые унаследованы человечеством от былого и, приготавливая его к грядущему, стараться уже со школьной скамьи спаять прочные коллективы и развить в наивысшей мере способность к общим переживаниям и к солидарности» [18].

В 20-е гг. большое внимание уделялось социально-психологическому контексту социализации. Говоря о социализации подростка в 20-е гг., необходимо учитывать воздействие школы как одного из важнейших социальных институтов. Правиль-

ная постановка школьной жизни являлась важным условием формирования личности подростка, решения проблемы трудновоспитуемости. Последняя занимала особое место в педагогике; исследования, проводившиеся специалистами в те годы, устанавливали характер, причины, обуславливавшие трудновоспитуемость подростков в условиях школ и социальных учреждений. В 20-е гг. выделился ряд таких причин: во-первых, трудности поведения как защитной реакции против непосильной классной работы; понижение умственной одаренности, работоспособности на почве расстройства здоровья и тяжелых условий семейной жизни; случайная отсталость от курса в такой степени, что его невозможно догнать из-за большой работы на дому или добывания средств, поступление в класс, не соответствующий возрасту или подготовке ученика; во-вторых, трудновоспитуемость в результате слишком малого количества работы в классе, когда ученик принят в класс ниже своего возраста и уровня подготовки или когда подросток чрезмерно превышает уровень своих товарищей умственной одаренностью и работоспособностью; в-третьих, трудновоспитуемость на почве резкого расхождения интересов школьника с постановкой работы в школе. В других случаях подросток, стремясь к ремеслу, ручному труду, мастерству, презрительно относится к книжной учебе. Он желает работать на производстве потому, что там работает вся его семья, он считает ее более выгодной и интересной. Трудновоспитуемость возникает также на почве резких семейных конфликтов, общего раздражения, на почве тяжелых материальных условий; в-четвертых, определенную роль в возникновении трудновоспитуемости играет и непосредственное санитарно-гигиеническое состояние и степень специального педагогического оборудования школы. Переполненные, плохо вентилируемые и освещаемые классы делают невозможным здоровье, а следовательно, и нормальное поведение ученика. Недостаточность учебных пособий и педагогического умения делает преподавание скучным, бездельным, следовательно, время заполняется шалостями и проступками. Недостатки физического воспитания, отсутствие гимнастического зала и площадок, других принадлежностей лишают подростка одного из лучших способов развития социальных чувствований и укрепления эмоционально-волевой области. Недостаточная индивидуализация при механическом преподавании выдвигается в отдельных случаях как способ отвращения школьника от школы. Наконец, качества учителя – чрезмерная строгость или снисходительность, несправедливость, презрение, дурной характер или нервность – могут быть источником школьных конфликтов.

Влияние товарищей в школе имеет огромное значение. Подростки неизбежно разбиваются на группы по целому ряду причин: по общности интересов, взаимной симпатии, соседству, знакомству родителей и т. д. Целеустремленность группы приобретает часто определенный и не всегда полезный характер. Поэтому совершенно естественно говорить о резкой перемене поведения всего класса или группы подростков в присутствии определенных школьников. Занятия становятся невозможными, поведение приобретает определенный антисоциальный характер.

В 20-е гг. большую роль в процессе социализации придавали влиянию кино и радио. Примеры, подаваемые через кино, прививают мысль о допустимости, возможности этих явлений и понемногу стирают способность различать еще не окрепшую в юные годы разницу между положительными и отрицательными формами поведения.

Школа в 20-е гг. была тем грандиозным аппаратом, который охватывал при всеобщем обязательном обучении все детство; школа была неизбежно связана с семьей и могла бороться с отрицательными проявлениями улицы.

В 20-е гг. широко была распространена мысль о том, что одной из основных задач школы должно быть изучение условий жизни воспитанников и учеников дома. Школа должна была иметь специальных педологов-обследователей, т. е. работников, которые в процессе обычной работы школы имели возможность воздействовать на семью, если она разлагала и портила подростка. Вопрос о значении семьи привлекал к себе внимание также потому, что только семья могла уберечь подростка от бедности, невежества и невозможности или нежелания присмотра.

Рассмотрим подробнее факторы семейного происхождения, отрицательно влиявшие на социализацию подростка в 20-е гг. XX в. А. Залкинд пишет, что «трудный ребенок, пришедший к нам из семьи, в массе своей приносит с собой, вернее в себе, глубокие следы семейной обстановки. Ведь он – трудный ребенок, то есть не привившийся в семье – именно семьей, главным образом, выбитый из жизненной колеи. Трудная семья сделала и ребенка трудным. Отсюда – его озлобление в семье, его чувство одиночества, замкнутости. Эта замкнутость не похожа на полную волнения и растерянности замкнутость остро испуганного новичка беспризорного – замкнутость семейного более глубока, более устойчива. Она питается узостью и тусклостью тех горизонтов, которые открываются семейным бытом, непосредственным и грубым давлением родительского авторитета, то есть условиями значительно более прочными и влиятельными, чем временная замкнутость уличного новичка,

обычно довольно скоро заменяющаяся живой и боковой общительностью уличной сутолоки» [19].

Личность подростка, его поведение есть результат воздействия окружающих и окружавших раздражителей на его биологические прирожденные механизмы, на его организм и в первую очередь, конечно, на его центральную нервную систему. Отсюда особая важность среды как фактора социализации личности подростка.

Таким образом, под воспитанием подростка в 20-е гг. понималось создание вокруг него соответствующей обстановки и примеров, полных полезными раздражителями, устранение вредных раздражителей, развитие внутренней и внешней дисциплинированности. Рассматривая социализацию как историко-педагогическую проблему в контексте семейного воспитания, необходимо отметить, что проблема семейной социализации выражается, во-первых, в несовпадении ожиданий семьи и ребенка в реальной жизни; во-вторых, в увеличении недоверия между родителями и детьми; в-третьих, в неудовлетворенности родителей уровнем образования своих детей; в-четвертых, в формировании у семьи комплекса родительской неполноценности по отношению к детям; в-пятых, в увеличении разрыва между уровнем психолого-педагогической культуры родителей и воспитательным потенциалом общества. Кроме того, интенсивные процессы дезорганизации семьи, вызванные психологическими трудностями во взаимодействии детей и родителей, ведут к снижению позитивного потенциала семейного воспитания.

Все сказанное говорит о том, что социализация, с одной стороны, отражает в обобщенном виде совокупность всех социальных процессов усвоения индивидом определенной системы знаний, норм, ценностей, установок, образцов поведения, входящих в понятие культуры, присущей социальной группе и обществу в целом, и позволяющих функционировать индивиду в качестве активного субъекта общественных отношений. С другой стороны, социализация подчеркивает значимость непосредственного процесса «вхождения индивида в социальную среду», «усвоения им социальных влияний», «приобщения его к системе социальных связей» и т. д., вследствие чего происходит становление индивида, осуществляется преобразование врожденных естественных человеческих сил и потенций обществом, их окультуривание [20] и, следовательно, происходит самоотождествление индивида.

В каждый момент своего существования общество имеет вполне конкретную потребность в определенных качествах человека, занимающих в нем соответствующие позиции. В различные исторические периоды развития конкретного общества

социальная оценка одних и тех же качеств человека может меняться. Так, в 20-е гг. вырос спрос на «исполнительных», «инициативных», «активных» строителей нового общества. Этот период характеризовался и определенным набором наиболее ценных обществом качеств исполнителей социальных ролей, причем активно влиял на процесс их формирования, так как с точки зрения самосохранения общество заинтересовано в этих качествах.

Обобщая изученные материалы, необходимо подчеркнуть, что социально-экономическое положение в России в 20-е гг. XX в. вызвало определенные «перекосы» социализации, которые проявились в росте преступности, разных формах социальной дезадаптации и асоциального поведения, т. е. в отклонениях от социальных норм, корыстной, агрессивной ориентации, так и пассивного типа [21]. К социальным отклонениям корыстной направленности относят правонарушения и поступки, связанные со стремлением получить материальную выгоду (хищения, кражи, спекуляции). Отклонения общественного характера агрессивной ориентации проявляются в действиях, направленных против личности (оскорбления, хулиганство, побои, убийства и т. п.). Отклонения социально пассивного типа выражаются в стремлении уйти от активной общественной жизни, в уклонении от своих гражданских обязанностей и долга, а также в нежелании решать те или иные личные или социальные проблемы.

Резюмируя все вышесказанное, можно сделать следующие выводы. Во-первых, понятие социализации является полинаучным и используется в различных сферах гуманитарного знания, а именно в философии, психологии, педагогике, что позволяет рассмотреть исследуемый процесс в 20-е гг. XX в. более широко в социально-философском, социально-психологическом и антрополого-педагогическом контекстах. Определяя социализацию вслед за М. И. Шиловой как «процесс и результат взаимодействия индивида в системе социальных отношений, воспроизводство опыта и культуры предшествующих поколений в процессе развития и саморазвития личности» [12], считаем, что данное определение полифункционально и отражает все три выделенных нами контекста. Это позволило наметить поле научного поиска в исследуемый период с учетом данного определения и рассмотренных контекстов социализации. В этой связи посчитали важным отразить в нашем исследовании социально-экономические и антрополого-педагогические факторы, обуславливающие особенности исследуемого процесса, среди которых в 20-е гг. выделялись: социальные (влияние семьи, школы, улицы), экономические (быт, жилищные условия, материальное состояние, питание), персо-

нальные (биологические, неправильное воспитание и т. п.).

Во-вторых, проведенное теоретическое изучение современных взглядов на социализацию позволило раскрыть в соответствии с гуманистическим подходом в педагогике содержательный смысл социализации, отражающий активное вклю-

чение человека в жизнь сообщества и воспроизводство социокультурных образцов и норм общественной жизни, что, с нашей точки зрения, позволяет увидеть в социализации активную культурную деятельность и активное проживание детьми ситуации, изменяемой ими, творимой ими в социокультурной среде.

Список литературы

1. Фрумин И. Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: КГУ, 1999.
2. Соколова Е. Е. Введение в психологию. М.: Российское психологическое общество, 1997. 90 с.
3. Мир философии: книга для чтения. Ч. 2. Человек, общество, культура. М.: Политиздат, 1991. 624 с.
4. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1998. 366 с.
5. Реан А. А. Акмеология личности // Психологический журнал. 2000. № 3. С. 88–95.
6. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 1998. 376 с.
7. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. М.: Наука, 2000. 351 с.
8. Василькова Ю. В. Лекции по социальной педагогике. М.: Социально-технологический институт, 1997. 194 с.
9. Актуальные проблемы социального воспитания. М.; Запорожье: Изд-во АПН СССР, 1990. С. 21.
10. Долженко О. В., Шатуновский В. Л. Современные методы и технология обучения в техническом вузе. М.: Высшая школа, 1990. С. 43–44.
11. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. С. 44.
12. Шилова М. И. Социализация и воспитание личности школьника в педагогическом процессе. Красноярск: КГПУ, 1998. С. 23.
13. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 1998. С. 284.
14. Крапивинский С. Э. Социальная философия. М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 1998. 416 с.
15. Дымнова Т. И. Зависимость характеристик супружеской семьи от родительской // Вопросы психологии. 1998. № 2. С. 46–56.
16. Лобанов В. В. От системы внешкольного воспитания к системе дополнительного образования // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2009. Вып. 2 (80).
17. Лобанов В. В. Историко-педагогический анализ новаторских оздоровительно-воспитательных практик В. С. Пирусского в Томской губернии конца XIX – начала XX века // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2013. Вып. 4 (132).
18. Народное образование в СССР: сб. документов 1917–1973 гг. М., 1974. С. 137.
19. Залкинд А. Б. Трудные дети и методы работы с ними. М., 1926. С. 85.
20. Социология: учебник для высших учебных заведений / Г. В. Осипов, А. В. Кабица, М. Р. Гульчинский и др. М., 1995. С. 359.
21. Беличева С. А. Основы превентивной психологии. М.: РИЦ консорциума «Социальное здоровье России», 1994. С. 112.

Шумакова Н. А., кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой.

Сибирский государственный аэрокосмический университет им. акад. М. Ф. Решетнева.

Пр. им. газеты «Красноярский рабочий», 31, Красноярск, Россия 660014.

E-mail: shumna@inbox.ru

Материал поступил в редакцию 20.11.2013.

N. A. Shumakova

MODERN THEORETICAL UNDERSTANDING OF SOCIALIZATION AS A BACKGROUND OF ITS HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS

The article deals with the problem of socialization in its historical context. Such aspects of socialization as interaction of an individual and the environment, socialization in the family and educational institutions are taken into consideration. The connection between the modern pedagogical processes and the same processes in 1920ies is found. The importance of historical background studies is underlined.

Key words: *socialization, historical-pedagogical aspect of socialization, the context of socialization, factors of socialization.*

References

1. Frumin I. D. Secrets of school: notes about contexts. Krasnoyarsk, KSU Publ., 1999. 230 p. (in Russian).
2. Sokolova E. E. Introduction to psychology. Moscow, Russian psychological society Publ., 1997. 90 p. (in Russian).

3. World of philosophy: reading book. Part 2. Man, society, culture. Moscow, Politizdat Publ., 1991. 624 p. (in Russian).
4. Kon I. S. In search of self: Personality and identity. Moscow, Politizdat Publ., 1998. 366 p. (in Russian).
5. Rean A. A. Acmeology of personality. Psychological journal, 2000, no 3, pp. 88–95. (in Russian).
6. Andreeva G. M. Social psychology. Moscow, Aspect press Publ., 1998. 376 p. (in Russian).
7. Anan'ev B.G. A human being as an object of cognition. Moscow, Nauka Publ., 2000. 351p. (in Russian).
8. Vasil'kova Y. V. Lectures on social pedagogics. Moscow, Sotsialno-tekhnologicheskii institut Publ., 1997, 194 p. (in Russian).
9. Important issues of social education. Moscow; Zaporozhye, APN USSR Publ., 1990. 21p. (in Russian).
10. Dolzhenko O. V., Shatunovskiy V. L. Modern methods and technologies of teaching at the technical higher educational institution. Moscow, Visshaya Shkola Publ., 1990, pp. 43–44 (in Russian).
11. Bondarevskaya E. V., Kulnevich S. V. Pedagogics: a personality in humanistic theories and systems of education. Rostov on Don, Tvorcheskiy tsentr "Uchitel' " Publ., 1999. 44 p. (in Russian).
12. Shilova M. I. Socialization and education of a high school student within the pedagogical process. Krasnoyarsk, KSPU Publ., 1998. 23 p. (in Russian).
13. Andreeva G. M. Social psychology. Moscow, Aspect press Publ., 1998. 23p. (in Russian).
14. Krapivinskiy S. E. Social psychology. Moscow, VLADOS Publ., 1998. 416p. (in Russian).
15. Dymnova T. I. Dependence of a matrimonial family on a parental one. Questions of psychology, 1998, no. 2, pp. 46–56 (in Russian).
16. Lobanov V. V. From the out-of-school education to extended education system. Tomsk State Pedagogical University Bulletin, 2009, no. 2 (80), pp. 50–53 (in Russian).
17. Lobanov V. V. The historical and pedagogical analysis of the innovative practices for recreation and upbringing by V.S. Pirusskiy in Tomsk province from the end of the 19th century till the beginning of the 20th century. Tomsk State Pedagogical University Bulletin, 2013, no. 4 (132), pp. 60–66 (in Russian).
18. Public education in the USSR: collection of documents of 1917–1973. Moscow, 1974. 137p. (in Russian).
19. Zalkind A. V. Difficult children and how to work with them. Moscow, 1926. 85 p. (in Russian).
20. Osipov G. V., Kabishcha A. V., Gulchinskiy M. R. Sociology: A textbook for higher educational institutions. Moscow, 1995. 359 p. (in Russian).
21. Belicheva S. A. Basics of preventive psychology. Moscow, RITs Konsortsiuma "Sotsial'noe zdorov'e Rossii" Publ., 1994. 112p. (in Russian).

M. F. Reshetnev Siberian State Aerospace University.

Ul. imeni gazety "Krasnoyarski rabochiy", 31, Krasnoyarsk, Russia, 660014.

E-mail: shumna@inbox.ru