
УДК 316.614(470) — 053.2

ББК 60.542.14 (2 Рос)

Б 58

С.З. Бжецева,

*старший преподаватель кафедры философии, социологии и педагогики
Майкопского государственного технологического университета, тел.
89094599695*

Статус детства в современной исследовательской парадигме

(Рецензирована)

Аннотация. В статье рассмотрены характерологические особенности различных типов культуры, что выделяет определяющие для социализации, детерминирующие качества, а также роль и значение процесса социализации во всех типах общества.

Также автором проанализированы существующие исследовательские парадигмы, формирующие научный потенциал по проблемам современного статуса детства.

Ключевые слова: социализация, культура, социологические парадигмы, статус детства.

S.Z. Bzhetseva,

*Senior Lecturer of Philosophy, Sociology and Pedagogy Department of Maikop
State University of Technology, ph. 89094599695*

The childhood status in a modern research paradigm

Abstract. The paper discusses the characterologic features of various types of culture. The author shows the defining for the socialization determining qualities, as well as the role and significance of process of socialization in all types of a society. The work provides also an analysis of the existing research paradigms forming scientific potential on the problems related to the modern status of the childhood.

Keywords: socialization, culture, sociological paradigms, the childhood status.

Современное общество наделяет период детства особым статусом: детство и юность — это периоды поиска себя, вхождения в культуру. В этот период индивид больше потребляет, чем производит (отдает). Иначе говоря, статус ребенка дает ему основание на осуществление изначально неэквивалентного обмена ресурсами со всем остальным обществом. Особый интерес представляет откровенно неэквивалентный обмен в сфере потребления ребенком социального знания. Собственно говоря, этот процесс и называется социализацией. Она представляет собой интернализацию индивидом символического универсума, генерируемого конкретным обществом. В этом универсуме, легитимирующем институциональный

порядок социума, выделяются когнитивный, ценностно-нормативный и эмоциональный аспекты — «знание», «ценности/нормы», «переживание» того и другого. В процессе усвоения когнитивного аспекта индивид узнает «что есть что» и «кто есть кто» в окружающей его действительности. Одновременно он получает информацию, как должно относиться к данным явлениям реальности, как правило, с более-менее явно выраженным аксиологическим обоснованием конкретной нормы. Когда знание фактов и норм «реальной жизни», как ее понимает социализирующая индивида группа, начинает сопровождаться спонтанным проявлением типичных для данной группы тематических эмоций, мы можем гово-

рить об успешно идущем процессе социализации [1].

Процесс социализации включает целый ряд важных элементов: целенаправленное научение культуре, формирование механизма трансляции целостности культурного образца и культурной нормы (образования), разработка комплексного отношения общества к миру детства и к детям. Последний компонент крайне важен для функционирования культуры в целом. Дети могут рассматриваться как маленькие взрослые или как мир самостоятельный по отношению к взрослому обществу — от ответа на этот вопрос зависит не только способ трансляции культурного опыта со стороны «общества взрослых», но и нормативная стратегия интеграции подростка в мир взрослых, что определяет стабильность и динамичность общества.

И.С. Кон проанализировал существующие социологические парадигмы изучения детства и на основании этого выделил их в 4 группы.

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

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

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

4. Четвертая парадигма ставит во главу угла изучение дискурсов, производящих и видоизменяющих идею ребенка и детства: какие именно свойства детей при этом выделяются и подчеркиваются или, наоборот, замалчиваются и как это, в свою очередь, влияет на психологию детей и их взаимоотношения с взрослыми [2].

При этом И. С. Кон отмечает, что универсальной методологической парадигмы для изучения детства не существует. Каждый ученый, занимающийся данной проблемой, независимо от принадлежности к какому-либо научному направлению, должен принимать во внимание главные черты современной социологической теории детства, поскольку именно эти черты выдвигают на первый план наиболее острые социальные проблемы: во-первых, понимание ребенка как социального субъекта, и во-вторых, понимание множественности детства и детских миров.

Социологи и историки культуры еще в начале XX в. обратили внимание на то, что в различных обществах различна роль и значения детства. В частности, американские ученые Д. Гринберг и М. Мид, не сговариваясь, указывали на изменение статуса детства в обществах разного типа и соответственно в культуре [3].

В данном контексте представляет интерес предложенная Д. Гринбергом типизация культуры, которая подразделена на три группы: преиндустриальную, индустриальную и постиндустриальную. При этом главные различия основываются на базовых аспектах образа жизни: экономических, технологических и социальных. Отмечая характерологические черты каждого из обозначенных типов культуры, он выделяет определяющие для социализации, детерминирующие качества. Так, первая из них, культура преиндустриального типа, отличается ограниченной коммуникацией, при которой ценности культуры передаются от одного человека к другому исключительно личностным способом, поскольку именно личность является хранителем мудрости. Огромное значение в ней имеет опыт.

Он включает постоянное накопление и сохранение знаний отдельных людей. Поэтому в преиндустриальном обществе всеобщим уважением пользуются старшие. Именно их опыт решения проблем служил культурным источником принятия решений и придавал каждой преиндустриальной культуре глубину и скрытую гармонию с окружающей средой.

С самого рождения человек участвует в различной деятельности и, наконец, занимает свое место как сознательный член общества. Это место заведомо определено характером культуры. Не создается специальных образовательных учреждений для большинства молодых людей. Они, как часть общества, наверстывают энергичностью то, что не получают при помощи знаний. Этот тип культуры (преиндустриальный) в полной мере сохраняет и воспроизводит целостность взаимоотношений человека и мира, поскольку социализация здесь естественно сочетает обучающий и предметно-практический опыт, рациональную и эмоциональную составляющие.

Для индустриального типа культуры основными чертами выступают такие, как существенно возрастающая скорость и объём коммуникации, создающие условия для активного взаимодействия между культурами на умозрительном и межличностном уровнях. Здесь в почете энергичность и обучение, заменяющие опыт в преиндустриальной культуре. Придавая большое значение энергичности, индустриальная культура полностью сосредотачивается на молодости, а не на мудрости. Воспитание и образование в индустриальной культуре отличаются наличием жёсткого контроля над доступом молодого человека к ценностям, направляющим его интерес на деятельность, необходимую экономике, используя целый арсенал средств, чтобы усилить этот контроль. Создаются, в частности, специальные образовательные учреждения, в которых обучают молодых людей так, как того требует общество. Центральной фигурой в них является Учитель. Наиболее важным достоин-

ством учителя и преподавателя считается лояльность к системе культурных ценностей общества. Главной формой обучения становится трансляция предметно организованного знания и тренировка навыков.

В культурах постиндустриального типа стабильность и целостность культуры обеспечивается с помощью передачи молодому поколению системы ценностей и традиционного взгляда на мир. Этот процесс идет через погружение в культурную среду. Постиндустриальному обществу нет необходимости для сохранения своей целостности направлять деятельность отдельного человека на predetermined стезю. Постиндустриальная культура представляет собой совершенно другое общество. Состояние коммуникации и техники перемещения делает все возможные области интереса немедленно доступными для человека. Постиндустриальная экономика освобождает людей от необходимости тратить много энергии на приобретение навыков выживания. В целом же постиндустриальная культура терпелива в предоставлении широкой практики и большого времени молодому человеку для игры.

Конфигуративный тип культуры меняет ситуацию трансляции как по направленности, так и по способу. Подрастающее поколение, как и старшие, учатся у своих сверстников при сохранении определённого господства старших. Именно они сохраняют право диктовать «правила игры», устанавливают конфигурацию отношений и определяют «границы дозволенного». Признанной и обязательно разделяемой моделью поведения для членов общества выступает модель поведения современников.

Префигуративная культура, проявляющаяся в середине XX-го века, характеризуется становлением нового типа коммуникационных отношений. Здесь возникает и оформляется во всеобщее явление ситуация межпоколенческого разрыва, при котором образ жизни старшего поколения не является определяющим для каждого последующего. «Во всех частях мира, где все народы объе-

динены электронной коммуникативной сетью, у молодых возникла общность опыта, которого никогда не было и не будет у старших. И, напротив, старшее поколение никогда не увидит в жизни молодых людей повторения своего беспрецедентного опыта перемен, сменяющих друг друга» [4].

Процесс социализации во всех типах общества включает в себя два в принципе неразрывно связанных этапа. В ходе первичной социализации индивид усваивает обязательный социальный минимум, тот объем социального знания, который определяет его как члена конкретного общества. Важным элементом этого знания становится информация о тех отношениях, которые должны будут установиться между индивидом и обществом в дальнейшем, когда в силу возраста ему придется доказывать свое право на потребление социальных ресурсов адресными затратами собственных ресурсов — физических, интеллектуальных, материальных. В то же время конкретная институциональная среда, за деятельность в которой индивид получит свою долю «богатства, власти, престижа», т.е. определенный статус с его правами и обязанностями, по идее является результатом произвольного выбора.

Итак, процесс усвоения «частичного» социального знания, относящегося не к статусу члена общества, а к статусу носителя функций, возникших в данном обществе в результате процесса разделения труда, представляет собой вторичную социализацию. «Максимального успеха социализация достигнет, скорее всего, в обществах с очень простым разделением труда и минимальным распределением знания. В таких ситуациях социализация производит социально предопределенные и в высокой степени профилированные идентичности. Так как каждый индивид сталкивается, по существу, с той же самой институциональной программой для своей жизни в обществе, то на каждого индивида ложится примерно один и тот же вес всей силы институционального порядка, что придает интернализируемой объективной реаль-

ности принудительную массивность. Таким образом, социализация имеет тем больше шансов на успех, чем меньше объем социального знания, подготовленный для усвоения молодому поколению. Это, конечно же, не означает, что жизнь средневекового крестьянина или странствующего рыцаря была проще бытия современного горожанина, отягощенного проблемами поиска собственной идентичности в кабинете психоаналитика [5]. Рискнем предположить, что знания крестьянина или даже необразованного (то есть недипломированного) индивида об окружающем мире были в каком-то отношении более точны, объемны и многообразны, нежели представления офисного затворника [6]. Другое дело, что современный индивид изначально обречен на усвоение в ходе обоих этапов социализации куда большего объема социального знания, чем-то, которое в принципе могло бы использоваться им в дальнейшей жизни. В результате период биографии, главным содержанием которого являются целенаправленные усилия индивида по «вхождению в общество», удлиняется и удлиняется, в некоторых случаях грозя стать «бесконечным». «В то время как социализация в большинстве домодернистских обществ была высоко интегрированной и совместимой, обеспечивая индивида сильными паттернами, в которые они вращались, социализация в современном обществе стала характеризоваться прерывистостью и несовместимостью. Такая ситуация, вероятно, приводит к появлению таких личностей, чья интеграция оставляет желать лучшего, другими словами, индивидов, которые совершенно не уверены в себе. Первичная социализация, равно как и ранние стадии вторичной социализации, в современном обществе как бы не завершают своей работы. Они оставляют личность «открытой» [7].

Неудачная социализация быстро и зачастую необратимо снижала шансы на выживание как самого неудачника, так и тех, кто от него зависел. Поэтому важным направлением социокультурного отбора в границах тради-

ционных обществ было поддержание соответствия между степенью успеха социализации индивида и количеством зависящих от него людей (проще говоря: у него возникали большие проблемы с обзаведением семьей, домом, хозяйством). Ребенок разделял судьбу и тяготы повседневной жизни взрослых. Проиллюстрируем это положение кратким экскурсом в семейную жизнь центрально-европейских обществ доиндустриальной эпохи: «Подраставших детей встречала чрезвычайная суровость родителей и других взрослых, в первую очередь тогда, когда начиналось их приобщение к труду. Чуть ли не с четвертого года жизни детям поручалась работа, представлявшаяся соразмерной их физическим возможностям. Последовательная градация их рабочих способностей, которая определяла престиж внутри дома, выделяемое количество пищи и символическую субординацию, перенималась детьми. Они сами ориентировались на собственную работоспособность, в соответствии с нею определяли уровень самооценки. Иерархическая структура крестьянской семьи, таким образом, закреплялась в сознании не столько авторитетом положения и властью, сколько уровнем работоспособности» [8]. Так во многих европейских регионах порядок наследования определялся не точными правилами, а комплексом семейных соображений. Учитывались многолетние наблюдения за способностями и личными качествами детей.

Итак, привычная нам модель социализации предполагает вместо быстрого погружения ребенка в реальную жизнедеятельность рост временного зазора между состоянием полной детской безответственности и статусом взрослого человека с причитающимися ему мерами компетентности и ответственности. Таким образом, в противовес традиционной модели социализации идет не экстренное возвращение «взрослого» в «ребенке», а сохранение «детского» во «взрослом». Наконец, важнейшей чертой современной модели социализации является наличие принципиальной возможности у подавляющего большин-

ства неудачно социализировавшихся (речь, конечно, идет о неудачах на этапе вторичной социализации) «начать все сначала», — причем не один раз.

В политическом плане бесспорными вещами, «элементарными идеями», на которых все могли бы сойтись и с которыми поэтому неврдно знакомить молодых, были положения о том, что «долг граждан обращаться в суды, если им причинен ущерб, вместо того, чтобы брать закон в собственные руки, и долг изменять законы, «прибегая к голосованию, а не к бунту». Леш показывает заинтересованность чиновников в поддержании порядка, что требовало организации через различные институты тотальной социализации конформистского типа.

Ключевая, как нам представляется, причина изгнания нерациональных (религиозных, политических, милитаристских) страстей за пределы первичной социализации заключалась в стремлении сузить эмоциональную сферу личности. Эмоциональная страстность личности таит в себе угрозу по отношению к крайне дорогостоящей техносфере. Эта угроза тем более реальна, чем более проблемной оказывается социализация личности. Использование в индустриальном производстве сложных по конструкции, специализированных механизмов и оборудования требовало долгосрочных капиталовложений и высокой дисциплины труда. Движение луддитов продемонстрировало обществу возможности тех, кто не смог социализироваться по конформистскому типу.

Таким образом, дорогая, хрупкая и мгновенно ставшая неотъемлемой от нормальной жизни техносфера обусловила социальную актуализацию всех проблем, порождаемых девиацией. Если раньше — в традиционном обществе — неудачно социализировавшийся индивид олицетворял угрозу для весьма ограниченного круга лиц, то в условиях индустриального социума отклонившийся от социализации конформистского типа индивид обладает значительно большим потенциалом деструктивности для всего общества.

Именно специфика техносферы индустриального общества, несравнимая с хрупкостью орудий труда в обществе традиционном, сыграла важную роль в развитии «великого процесса морализации», а тем более в обеспечении его материальной стороны за счет растущего в модерновом обществе прибавочного продукта. Страх разбудить в индивиде «луддита» (террориста, хакера и т.д.) стимулирует невиданное до этого в истории массовое «нянчение» с подрастающим поколением, стремление дать шанс каждому вписаться в индустриальную цивилизацию, причем обязательно в технический ее сектор.

Затягивание периода откровенно неэквивалентного обмена ребенка с обществом, причем неэквивалентность эта, выраженная в материальной форме, постоянно возрастает, сочетаемое с закладываемой уже в период первичной социализации убежденностью в неотвратимости улучшения «качества жизни» — все эти характеристики современного процесса социализации придают ему протокриминальные очертания. Ведь подавляющее большинство преступных актов представляют собой как раз откровенно неэквивалентный обмен материальными ресурсами индивида с обществом с целью удовлетворения постоянно растущих потребностей преступника. Возможно, именно поэтому пик показателей преступности при-

ходится на молодежь в возрасте от пятнадцати до восемнадцати, а после этого они резко падают.

Означает ли это, что основные надежды в деле нейтрализации протокриминальных функций современного процесса социализации следует возлагать на сужение территории детства. Это не риторический вопрос, поскольку реально в современном обществе как на Западе, так и в России уже идет процесс, который вполне может быть обозначен как «исчезновение детства». Западный и российский варианты этого процесса отличаются содержательно. Ребенок, статус которого в современных обществах определяется формулой «привилегии в обмен на подчинение», в западном случае, скорее, выходит из подчинения, а в российском скорее лишается привилегий. Но и в том и в другом случае ребенок встраивается во взрослые отношения, возможно, потому, что фантазия эпохи модерна в отношении дальнейшей институционализации детства начинает истощаться, либо ее плоды явно становятся не по карману подавляющему большинству населения. Изменение парадигмы социализации в сторону признания верховенства «повседневности» над тщательно выстраиваемыми — закрытыми от жизни — институтами взросления и приводит к исчезновению детства как на Западе, так и в России.

Примечания:

1. Бергер П.Л., Бергер Б. Социология. М., 1995. С. 367-368.
2. Кон И.С. Детство как социальный феномен. М., 1995. С. 234.
3. Гринберг Д. Новый взгляд на школу. Садбер, 1992. С. 110-112.
4. Гринберг Д. Указ. соч. С. 342.
5. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. М., 1995. С. 210-239.
6. Мид М. Культура и мир детства. М., 1988. С. 260.
7. Бергер П.Л., Бергер Б. Указ. соч. С. 247-248.
8. Зидер Р. Социальная история семьи. М., 1995. С. 41-43.

References:

1. Berger P.L., Berger B. Sociology. M., 1995. P. 367-368.
2. Kon I.S. Childhood as a social phenomenon. M., 1995. P. 234.
3. Grinberg D. A new view of school. Sadber, 1992. P. 110-112.
4. Grinberg D. Mentioned work. P. 342.
5. Berger P., Lukman T. The social design of reality. M., 1995. P. 210-239.
6. Mid M. Culture and the world of childhood. M., 1988. P. 260.
7. Berger P. L., Berger B. Mentioned work. P. 247-248.
8. Zidder R. The social history of a family. M., 1995. P. 41-43.