

Л.А. Окольская

Социализация с точки зрения социального конструктивизма и теорий социального воспроизводства

В статье кратко излагается взгляд социологии знания на феномен социализации – как на освоение базисного и специализированных запасов знания, накопленных в обществе, овладение способами интерпретации реальности и типичными ролями. Рассматриваются особенности первичной и вторичной социализации. Разбираются способы участия в социализации медийных и культурных дискурсов и проблема их рассогласованности.

Ключевые слова социализация, интернализация, роль, ожидания, нормы, типизация, гендер, интерпретативные схемы, обобщенный другой, скрытый учебный план, легитимация, дискурс.

Социализацию принято изучать с точки зрения педагогики и психологии. Большинство авторов теорий социализации напрямую или опосредованно связаны с обучением детей и контролем успешности или неуспешности этого обучения. Знание о социализации порождается в основном функционерами социализирующих институтов и обусловлено их насущной потребностью в эффективном выполнении своих задач. Социологический подход к изучению этого феномена удален от «живой» практики обучения кого бы то ни было. Характерное для социологии вторжение в чужую зону ответственности оправдано тем, что оно позволяет вписать социализацию в широкий контекст знаний о социальном порядке.

В данной работе мы рассмотрим феномен социализации с позиций социального конструктивизма — направления социологии знания, разработанного американскими социологами Питером Бергером и Томасом Лукманом. Эти ученые развили классические идеи Э. Дюркгейма и Дж. Г. Мида, обогатив их достижениями феноменологии А. Шюца и социологии знания К. Мангейма. Книга «Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания» [3] стала социологическим бестселлером в США в конце 1960-х гг.; в российскую социологию она пришла тридцатью годами позже и сразу обрела многочисленных адептов. Однако мы не уверены, что концепция социализации Бергера и Лукмана преодолела междисциплинарные барьеры и включилась в теоретический арсенал педагогики и психологии. Поэтому мы выбрали ее в качестве фундамента для нашего анализа.

Вряд ли кто-то возьмется оспаривать, что социальный мир является продуктом общения. Чтобы стать членом общества и узнать, «как устроен мир», нужно иметь в поле доступа других людей и обладать основным инструментом общения — языком. В любом учебнике по социологии можно найти примеры о людях, лишенных полноценного общения с себе подобными — о детях-маугли, об изолированных жертвах родительской жестокости, об инвалидах зрения и слуха

(см.: [5. С. 173]). Не имеющие лингвистической компетентности и контактов с другими, такие индивиды не могут воспользоваться коллективным запасом знания и разделить картину мира других людей. Они вынуждены конструировать свою субъективную реальность на основе телесных ощущений и доступных альтернатив общения. Жизненный мир одиночки очень примитивен, так как один человек не в состоянии воспроизвести бездну значений и смыслов, которую породили большие массы людей в течение многих поколений. Такой индивид практически не в состоянии передать свой опыт другим и обречен быть чужаком.

С точки зрения феноменологической социологии Альфреда Шюца [8] (на которую опираются в своем теоретизировании Бергер и Лукман), любой опыт возникает в результате запоминания ситуации, требовавшей от человека действий и успешно им разрешенной. Если человек попадает в ситуацию, сходную с ранее пережитой, и может заново использовать предыдущий алгоритм действий, в сознании индивида образуется типизация — обобщенная характеристика события и приемлемая реакция на него. Самые универсальные и непротиворечивые типизации откладываются в языке, так что ими могут пользоваться все его носители. Заимствование у других людей ключевых типизаций и интерпретативных схем и придание им субъективной значимости называется интернализацией. Социализация — это интернализация критической массы типизаций, позволяющая описать повседневный мир, идентифицироваться со значимыми *Другими* и действовать в рамках определенной роли. Характер интернализируемых значений и значимых *Других* определяют, прежде всего, первичная и вторичная социализация.

Первичная социализация и базисная реальность

Как известно, первичная социализация происходит в детстве, в общении с семьей. Первичная социализация имеет основополагающее значение для личности и делает возможной вторичную социализацию. Механизм первичной социализации подразумевает выучивание языка с помощью родителей, которые дают имена всем окружающим субъектам и предметам, элементарным действиям и ситуациям — передают номенклатуру своего мира, релевантную по отношению к жизни ребенка. Вместе с языком ребенку преподносятся бинарные оппозиции, на которых строятся интерпретационные схемы — «хороший — плохой», «можно — нельзя», и так далее. Эти схемы сопровождаются эмоциональным подкреплением. Родители определяют место ребенка в семье и предъявляют ожидания и требования относительно его поведения, которые он не может игнорировать. Ребенок конституирует свое «Я», исходя из установок родителей по отношению к нему. Он неизбежно идентифицирует себя с первыми значимыми *Другими*,

встреченными на жизненном пути, потому что выбрать кого-то еще в качестве альтернативы он объективно не имеет возможности. Поскольку семья является единственным существующим миром, ребенок входит в него всей своей личностью. Выстраивание отношений с родителями является главным делом в жизни ребенка. Естественно, что оно характеризуется высокой эмоциональной вовлеченностью — чувствами любви и безопасности, страха потери близких, радости от того, что родители рядом, и т.д. По мнению ученых, успех интернализации существенно зависит от эмоционально насыщенной идентификации (см.: [3. С. 213]).

Итак, следование одобряемым моделям и отказ от моделей, осуждаемых значимыми *Другими* – важнейший социальный опыт ребенка. Обобщение этих моделей позволяет ребенку освоить роль, которая предлагается ему взрослыми. Вместе с ролью он интернализирует ценности и установки взрослых, расширяя запас своего социального знания и конструирует своё «Я» — возможное лишь в том мире, который передали ему взрослые (см.: [1. С. 122]). Решающим моментом этого процесса является абстрагирование от ролей и установок, демонстрируемых конкретными *Другими* в конкретном случае, до ролей и установок в обобщенной ситуации. Понятие обобщенного *Другого* лежит в основе осознания норм — представлений о том, что «все поступают так-то» или «никто так не делает». Ребенок не сомневается в истинности норм, довольствуясь базовым уровнем легитимации — первичным знанием, которым располагают все члены общества от мала до велика [Там же. С. 125]. Следуя нормам, ребенок примыкает к тем «всем», которые действуют правильно, и тем самым идентифицирует себя с всеобщностью других людей. Бергер и Лукман утверждают, что такая обобщенная идентификация придает стабильность и непрерывность собственной идентичности ребенка — осознание своего места в мире не меняется независимо от того, с каким именно человеком он взаимодействует.

Содержание детской идентичности, безусловно, сильно детерминировано, тем, как взрослые воспринимают детей. Представления о дееспособности младших, нормы включения их в специализированные миры труда, войны, праздника и брака серьезно варьируют от одного общества к другому и меняются во времени. Французский историк Филипп Арьес обратил внимание ученых на тот факт, что в средневековых европейских обществах детство было намного короче, и подростки принимали на себя практически все взрослые роли. В двенадцатилетнем возрасте человек вполне мог командовать ротой или сыграть свадьбу. К подросткам относились как к взрослым — обделенным лишь ростом и силой (см.: [2. С. 40]). С началом Нового времени детей стали помещать в особый мир, характеризующийся информационным протекционизмом [9], пространственной изоляцией

и акцентом на обучении. Такой тип детской идентичности переняли почти все модернизирующиеся общества и сохраняют его до сих пор, несмотря на возрастающую информационную открытость глобального мира, позволяющую детям интернализировать «взрослые» сектора социального знания.

Родители очень рано начинают предъявлять ребенку гендерные ожидания, апеллируя к обобщенному *Другому* — объясняют, что мальчики должны сдерживать свои эмоции, стойко переносить боль и не поддаваться страху. В свою очередь, девочек знакомят с другим комплексом требований — в основном касающихся конформизма, красоты, сдерживания агрессии. Гендерные роли и схемы взаимодействия с представителями своего и противоположного пола закрепляет общение в сообществе сверстников, приобщение к анклавам детской культуры – литературы, мультипликации, поэзии. Эти и другие обыденные знания, приобретенные в раннем детстве, укореняются в сознании особенно прочно, так как воспринимаются как данность и не подвергаются сомнению. В соответствии с принципами социального конструктивизма, картины мира, приобретенные в ходе вторичной социализации, не меняют тех базисных ценностей и норм, которые первоначально были заложены родителями, а лишь наслаиваются на них.

Вторичная социализация и альтернативные реальности

Вопрос о том, где заканчивается первичная социализация и начинается вторичная, неоднозначен. Бергер и Лукман определяют вторичную социализацию как «приобретение специфично-ролевого знания, когда роли прямо или косвенно связаны с разделением труда», «интернализацию институциональных или институционально обоснованных “подмиров”» [3. Гл. III, § 1(б)]. Гендерную социализацию и вхождение в мир сверстников они относят к первичной социализации — вероятно, потому, что эти процессы традиционно тесно связаны с институтом семьи и могут совершаться внутри нее – например, при наличии нескольких детей в семье. Но, по сути, любые реальности за стенами родительского дома — будь то дошкольное учреждение, поликлиника или продуктовый магазин — являются уже вторичными и подразумевают вторичную социализацию. Для ребенка это первые частичные реальности, в которых он проводит меньшую часть своей жизни и в которые не обязательно интегрироваться всей личностью. Эти миры уже требуют некоторой легитимации — например, мать объясняет ребенку необходимость посещения детского сада тем, что ей надо «на работу». Хотя ребенок может не соглашаться с этим объяснением, взрослые настаивают на нем, и детский сад становится для ребенка социальным фактом в дюркгеймовском смысле слова. Новые «подмиры» несут в себе новые роли и нормы детского поведения — на-

пример, запрет шуметь, трогать вещи, находящиеся в зоне доступа, требование синхронизировать свои действия с действиями других детей и т.д. Эти правила можно выполнять с соблюдением дистанции и без эмоционального подъема — по Бергеру и Лукману, важнейшее умение, характеризующее успешность социализации. На данном этапе появление дополнительных подмиров лишь укрепляет привязанность ребенка к базисной реальности — родительскому дому, где он более свободен, защищен и любим, чем в других местах.

Наши рассуждения заставляют сделать вывод о том, что вторичная социализация начинается, когда процесс первичной социализации еще не завершен. Однако большинство исследователей игнорируют те вторичные реальности, с которыми ребенок соприкасается в раннем детстве. Считается, что «настоящая» вторичная социализация начинается с поступлением в школу.

Школа, действительно, обладает всеми признаками альтернативного мира — как другая планета. Большинству детей в развитых странах школа представляется почти такой же тотальной неизбежностью, как и родительский дом, и на начальном этапе не требует сложной легитимации. Обучение в школе предполагает приобретение специфично-ролевого знания — интернализацию значений, оценок и эмоциональной окраски явлений — как абсолютно новых для ребенка, так и знакомых, но имевших иную интерпретацию в дошкольной жизни. Школьный порядок выводит на сцену новых значимых *Других*, в том числе наделенных авторитетом, сравнимым с родительской властью. Он предлагает иную пространственно-временную организацию, ни на что не похожие рутинные практики. Школа имеет развитую символику и ритуалы — униформу, способы приветствия учителей, систему отметок, обряды инициации и т.д. Одновременно она прочно вводит ребенка в сообщество сверстников, давая ход неформальной вторичной социализации. Все эти атрибуты школьной реальности красочно отображены в литературно-кинематографической эпопее о Гарри Поттере. Школа показана там как четко обособленный (и физически недоступный для непосвященных) мир, наделенный одновременно и типичными свойствами, знакомыми любому школьнику по его повседневному ученическому опыту, и контрастирующими элементами волшебства. Проекция фантастических черт на привычный школьный порядок и идентичность успешно социализированных учеников-волшебников оказались чрезвычайно близкими миллионам детей во всем мире.

Содержание и структура школьной социализации во многом совпадает с социализацией трудовой. Неомарксисты Сэмюэл Баулс и Герберт Гинтис утверждают, что система образования способствует воспроизводству социального неравенства, предлагая детям интернализировать те же роли, правила и смыслы, на которых строятся трудо-

вые отношения. Отношения учителя и учащихся очень похожи на отношения работодателя (или начальника) и наемных работников — по субординации, степени контроля над содержанием деятельности, мотивационной системе. Баулс и Гинтис [12] называют это подобие принципом соответствия (*correspondence principle*). Изоморфизм школьного мира и мира труда обеспечивает воспроизводство неравенства и социального порядка в целом.

По мнению неомарксистов, в частности, П. Бурдьё и Ж.-К. Пассрона, — одним из условий эффективного воспроизводства школой социального порядка является маскировка содержания социализации и самого факта, что она происходит (см.: [4. С. 199—220]). Анализируя данное явление, Баулс и Гинтис предложили понятие скрытого учебного плана (*hidden curriculum*) — системы ролей, норм и ценностей, которые преподаются учащимся неявным образом, через сами принципы школьного порядка и повседневные рутинные практики. На наш взгляд, данный термин — очень удачный инструмент для понимания социализации в широком смысле слова, не только в контексте института образования. Он вошел в социологический тезаурус уже после публикации книги Бергера и Лукмана, иначе они обязательно использовали бы его в своей концепции. Рассуждая о поддержании социальной реальности при помощи речевых типизаций и рутинных действий, они фактически имеют в виду скрытый механизм социального воспроизводства.

Баулс и Гинтис утверждают, что скрытый учебный план массовой школы поддерживает в учениках такие личностные качества, как конформизм, пунктуальность, уважение к авторитету, и сдерживает независимость, лидерство, оригинальность и любопытство. Ученики, соответствующие таким ожиданиям школы по отношению к ним, получают более высокое вознаграждение по сравнению со своими товарищами, хуже усвоившими роль. Впоследствии сконструированная в школе идентичность пригождается выпускникам, начинающим работать по найму, особенно в качестве рабочих и младших служащих. Выпускники элитных школ и вузов, по мнению американских ученых, интернализируют другие роли и модели поведения, позволяющие претендовать на высококвалифицированную, творческую или руководящую работу. (Аналогичная классовая дифференциация наблюдается и в семейной социализации. По данным Всемирного исследования ценностей, подавляющее большинство взрослых россиян (89%) считает, что самым важным качеством, которое родители должны воспитывать в детях, является трудолюбие — то есть, позитивное восприятие размеренного исполнения рабочих функций. А, например, воображение считают важным качеством лишь 14%. Эти простые показатели в целом не противоречат утверждениям о воспроизводстве неравенства.)

Баулс и Гинтис описывают ситуацию, когда вторичная социализация в школе проходит успешно, когда ученики полностью принимают предлагаемую им роль и стоящие за ней ценности. Однако дети могут отказаться от этой роли или выполнять ее с большой эмоциональной дистанцией — отбрасывая ее сразу по окончании урока. В книге «Приобщение к трудовой культуре: как дети рабочих становятся рабочими» (см.: [6]) британский социолог Пол Уиллис показал, как происходит вторичная социализация в условиях конфликта школьной, домашней и трудовой реальностей. Он исследовал установки, роли и типичные представления «трудных подростков», выходцев из рабочих семей, которые не только не принимали школьную культуру, но и открыто противостояли ей.

Черты оппозиционного поведения учащихся известны любому педагогу: плохая успеваемость, нарушение дисциплины и независимый стиль поведения, высокая идентификация с товарищами, презрение к отличникам и раннее приобщение к «взрослым» мирам — труду, сексуальным отношениям, вредным привычкам. Уиллис подчеркивает, что оппозиционная социализация проявляется именно у старших школьников, которые успели глубоко идентифицироваться с референтной группой ровесников. По данным британского исследователя, аутсайдеры считают школьную идентичность ненастоящей — в том числе и потому, что не видят поля применения знаний, которые дает учитель, в «реальной» жизни, считают их нерелевантными своему нынешнему и будущему опыту. Норма «полезные знания в обмен на уважение к авторитету учителя» в их случае не работает. Трудные подростки высмеивают и провоцируют конформных одноклассников и учителей с целью дисквалификации их в качестве значимых *Других*. В глазах оппозиционеров статус значимых *Других* получают другие люди — родители, товарищи или наниматели. В качестве доминантной реальности они выбирают трудовой мир — мир рабочего класса, в который им легко попасть и который они считают «настоящим». В отличие от школы, взрослый трудовой мир в глазах юных оппозиционеров убедительно легитимирован. В легитимации активно задействованы гендерные интерпретационные схемы — очевидно, усвоенные в ходе первичной социализации. Они оправдывают физический труд тем, что это работа «для настоящих мужчин», а умственную работу стигматизируют как занятие слабых и женщин. Благодаря маскулинной легитимации трудные подростки спокойно воспринимают свой низкий статус рабочих — смиряясь и с примитивным содержанием труда, и с отсутствием перспектив роста. Интересно, что своим поведением современные школьники-аутсайдеры «настаивают» на возвращении к средневековому пониманию детства, описанному Ф. Арьесом.

Таким образом, неприятие ученической идентичности отчасти связано с дискредитацией школьного знания и укорененных в нем

ценностей, сопоставляемых с запасом обыденного знания и ценностями родительской семьи. Однако следует учесть, что школьное знание может быть не только обесцененным, но еще и слабо доступным для детей из низшего класса в силу иной языковой культуры, усвоенной в семье. Школьная культура вводит ребенка в новое языковое пространство — знакомит его с текстовой культурой и новыми речевыми практиками, не говоря о предметных знаниях, выходящих за рамки обыденности. Британский ученый Бэйсил Бернстайн обратил внимание научного сообщества на различия в языковых практиках успешных учащихся из среднего класса и менее успешных детей из рабочих семей [10; 11; 14]. Исследование проводилось в Великобритании – стране, где, как известно, социальное неравенство до сих пор резко маркировано языковыми барьерами, где выпускники элитных вузов узнают друг друга по акценту. (Бернард Шоу блестяще описал это явление в пьесе «Пигмалион»). Языковые практики детей из британского среднего класса приближены к нормам, действующим в школьной среде, поэтому этим детям легче понять учителя и текст учебника и заслужить одобрение. В своей речи такие дети чаще используют так называемый расширенный культурный код (*elaborated code*) — родовые понятия, типологии и прочие обобщения. Дети из рабочих семей владеют ограниченным кодом (*restricted code*), предполагающим низкий уровень абстрагирования от конкретного контекста. Им сложнее выполнять требования учителя, и по мере накопления неудач в учебе часть из них вырабатывает способ психологической защиты, девальвируя важность школьного знания и выбирая альтернативные сообщества для идентификации.

Одной из ключевых проблем социализации является согласование всех вторичных реальностей, в которые человек входит, друг с другом и с идентичностью, полученной в ходе первичной социализации в родительской семье. Языковые дискурсы, в которых накапливается социальное знание, могут совпадать, но могут и отличаться по содержанию. Например, как было показано выше, скрытая программа массовой школы согласуется с системой ценностей, разделяемой сотрудниками крупных предприятий. Однако она не соответствует ценностям «глянцевых» журналов и популярных телепередач: если учебники обычно транслируют ценности альтруизма, патриотизма и трудолюбия [7; 13], развлекательные медиа, напротив, приводят модели эгоцентрического и гедонистического поведения. Герои официальной культуры, как правило, совершенно не похожи на героев молодежных субкультур. В неформальных дискурсах часто проговариваются интерпретации и роли, которые подавляются в официальных секторах коллективного запаса знания. Какие из них окажутся наиболее востребованными — зависит от легитимации того или иного сектора знания, его социального статуса и релевантности имеющемуся опыту,

эмоциональной вовлеченности человека в ту или иную реальность. Исследование ценностей, укорененных в различных дискурсах и разделяемые различными сообществами, является масштабной социологической задачей.

The article briefly states the sociology's of knowledge point of view at the phenomenon of socialization as at the development of basic and specialized reserves of knowledge accumulated in the society, mastering of ways of interpretation of the reality and typical roles. Features of the primary and secondary socialization, as well as ways of participation in socialization of media cultural discourses, and the problem of their mismatch are examined in the article.

Keywords: socialization, internalization, role, expectations, norms, typification, gender, interpretative schemes, generalized *Other*, hidden curriculum, legitimacy, discourse.

Литература

1. *Абельс, Х.* Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию / Х. Абельс; пер. с нем. под общ. ред. Н.А. Головина, В.В. Козловского. — СПб.: Алетейя, 2000.
2. *Арьес, Ф.* Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке / Ф. Арьес; пер. с франц. Я.Ю. Старцева при участии В.А. Бабинцева. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999.
3. *Бергер, П.* Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. — М.: Медиум, 1995.
4. *Бурдьё, П., Пассрон, Ж.-К.* Воспроизводство: элементы теории образования / П. Бурдьё, Ж.-К. Пассрон; пер. Н.А. Шматко. — М.: Просвещение, 2007.
5. *Масионис, Дж.* Социология / Дж. Масионис. — 9-е изд. — СПб.: Питер, 2004.
6. *Окольская, Л.* От школы к фабрике / Л. Окольская // Отеч. зап. — 2006. — № 3 (30). — С. 160—166. (Рецензия на книгу: *Willis, P.E.* Learning to labour: How working class kids get working class jobs / P.E. Willis; Farnborough, England: Saxon House, 1977).
7. *Окольская Л.А.* Трудовые ценности и нормы в содержании учебников для начальной школы: сегодня и 20 лет назад / Л.А. Окольская // Вопр. образования. — 2007. — № 2. — С. 68—85.
8. *Шютц, А.* Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии / А. Шютц; сост. А.Я. Алхасов; пер. с англ. А.Я. Алхасова, Н.Я. Мазлумяновой; научн. ред. перевода Г.С. Батыгин. — М.: Ин-т Фонда «Общественное мнение», 2003.
9. *Ярин, А.* Нейл Постман. Исчезновение детства / А. Ярин // Отеч. зап. — 2004. — № 3.
10. *Bernstein, B.* Language and social class / B. Bernstein // The British Journal of Sociology. — 1960. — Vol. 11, № 3. — P. 271—276.
11. *Bernstein, B.* Elaborated and restricted codes: Their social origins and some consequences / B. Bernstein // American Anthropologist. — 1964. — Vol. 66, № 6, pt. 2. — P. 55—69.
12. *Bowles, S., Gintis, H.* Schooling in capitalist America / S. Bowles, H. Gintis. — N.Y.: Basic Books, 1976.
13. *O'Dell, F.A.* Socialisation through children's literature / F. A. O'Dell. — Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1978.
14. *Sadovnik, A.R.* Basil Bernstein's theory of pedagogic practice: A structuralist approach / A.R. Sadovnik // Sociology of Education. — 1991. — Vol. 64, № 1. — P. 48—63.