

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-183-70-84
УДК 37.032+316.47

Социальный опыт личности: междисциплинарный категориальный анализ

Илья Александрович ПАХОМОВ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9519-2794>, e-mail: andatram@yandex.ru

Social experience of personality: an interdisciplinary categorical analysis

Ilya A. PAKHOMOV

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9519-2794>, e-mail: andatram@yandex.ru

Аннотация. Представлен развернутый анализ понятия «социальный опыт» с точки зрения философии, социологии, психологии и педагогики. Автор при рассмотрении социального опыта как интегрального понятия первоначально проводит раздельное аналитическое осмысление категорий «опыт» и «социализация» в контексте различных научных дисциплин. Анализ обозначенных понятий с точки зрения философии содержит в себе исторический экскурс, раскрывающий положение изучаемых феноменов в разных философских школах. Социология рассматривается в качестве источника понятия «социализация» в его современном значении. Психология, в свою очередь, – в качестве дисциплины, в которой центральное место занимает именно изучение опыта человека и взаимодействие с оным. Социализация рассматривается в контексте педагогики как науки со своей уникальной спецификой, фокусирующейся на работе с образовательным процессом и его субъектами: анализируются основные педагогические концепции понимания социализации как процесса освоения социального опыта, рассматриваются вариативные трактовки данного понятия в научно-педагогических источниках. В результате проведенного анализа автор приходит к выводу о том, что под социальным опытом следует понимать опыт участия человека в совместной деятельности, определяющий уровень знаний и умений, а также понимание жизни в целом, и раскрывает положение данного феномена в современной педагогике.

Ключевые слова: социальный опыт; личность; философский аспект; психологический опыт; социализация; опытное знание; взаимодействие; педагогическая среда

Для цитирования: *Пахомов И.А.* Социальный опыт личности: междисциплинарный категориальный анализ // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 183. С. 70-84. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-183-70-84

Abstract. We present a detailed analysis of the “social experience” concept from the point of view of philosophy, sociology, psychology and pedagogy. When considering social experience as an integral concept, we carry out a separate analytical interpretation of the “experience” and “socialization” categories in the context of various scientific disciplines. The analysis of the designated concepts from the point of view of philosophy contains a historical digression that reveals the position of the phenomena studied in different philosophical schools. Sociology is considered as a source of the concept of “socialization” in its contemporary meaning. Psychology is considered as a discipline in which the study of human experience and interaction with it occupies a central place. Socialization is considered in the context of pedagogy as a science with its own unique specificity focusing on work with the educational process and its subjects: we analyze the basic pedagogical concepts of understanding socialization as a process of mastering social experience, and variative interpretations of this concept in scientific and pedagogical sources are considered. As a

result of the analysis, we conclude that social experience should be understood as the experience of human participation in joint activities, which determines the level of knowledge and skills, as well as understanding of life in general. We also reveal the position of this phenomenon in a contemporary pedagogy.

Keywords: social experience; personality; philosophical aspect; psychological experience; socialization; empirical knowledge; interaction; pedagogical environment

For citation: Pakhomov I.A. Sotsial'nyy opyt lichnosti: mezhdistsiplinarnyy kategorial'nyy analiz [Social experience of personality: an interdisciplinary categorical analysis]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 183, pp. 70-84. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-183-70-84 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Социальный опыт личности, как интегральное понятие, лежит на пересечении таких категорий, как опыт и социализация. Социальный аспект является одной из составляющих опыта, что делает именно опыт базисной дефиницией для рассмотрения.

При этом по мере проведения анализа литературы мы убедились в том, что опыт вообще и социальный опыт в частности, хотя и является категорией в первую очередь философской, изучается в целом ряде гуманитарных наук, таких как психология, культурология, социология, педагогика и др. Наиболее интересными для нас являются точки зрения социологии (в которой опыт рассматривается, прежде всего, в качестве коллективного феномена), психологии (которая концентрируется уже в большей степени на конкретных индивидах и изучает основополагающие механизмы формирования опыта во всем его многообразии) и педагогики (в которой акцент делается в первую очередь на аспектах, имеющих потенциал для практического применения).

Опыт как философская категория подразумевает в широком смысле единство знаний и умений индивида [1]. Под опытом может пониматься как сама деятельность, так и совокупность полученных в процессе этой деятельности результатов (некоторые авторы используют для обозначения этой совокупности понятие «опытное знание»).

В различных философских направлениях имеются отличающиеся определения данного понятия. Так, Аристотель рассматривает опыт как основанный на субъективных ощущениях, памяти и привычке базис для научного знания (совокупности объективной информации об аспектах бытия) и искусства (в которое опыт превращается, выливаясь в практику и созидание). При этом в отношении деятельности Аристотель рассматривает

искусство и опыт как единое целое, подчеркивая, что опыт есть совокупность единичного, а искусство – знания об общем, что делает деятельность человека, имеющего опыт, эффективнее деятельности человека, он его не имеющего, хотя и обладающего при этом знаниями (так как обладающий знаниями об общем, по мнению Аристотеля, может упускать пограничное частное) [2]. Мыслитель иллюстрирует последнюю мысль примером деятельности врача: «Врачующий лечит не человека вообще, разве лишь привходящим образом, а Каллия или Сократа или кого-то другого из тех, кто носит какое-то имя, – для кого быть человеком есть нечто привходящее. Поэтому если кто обладает отвлеченным знанием, а опыта не имеет и познает общее, но содержащегося в нем единичного не знает, то он часто ошибается в лечении, ибо лечить приходится единичное» [2]. Так философ подчеркивает важность умения учитывать вариативность на индивидуальном уровне при приложении ранее выявленных закономерностей на практику.

Данная трактовка является доминирующей в эпоху Античности и в средние века, исключая эпоху Возрождения. На замену такому подходу в понимании «опыта» приходит доминирующая вплоть до эпохи «немецкого идеализма» трактовка философии «нового времени», одним из представителей которых является Ф. Бэкон [3]. Он разделяет опыт на активный и пассивный, и при этом именует первый источником заблуждений, а второй – источником настоящего знания: чувства довольно часто обманывают и вводят в заблуждение, однако в союзе с активной деятельностью человека они могут давать нам вполне достаточные знания; и это достигается не столько с помощью инструментов (хотя и они в известной мере оказываются полезными), сколько благодаря экс-

периментам, способным объекты, недоступные нашим органам чувств, сводить к чувственно воспринимаемым объектам [3]. Таким образом, истинное знание в рамках эмпиризма – это только опыт, полученный посредством контролируемого эксперимента, концептуализированный, критически проанализированный и усвоенный.

В работах Р. Декарта понятие «опыт» занимает несколько иное место. Философ вводит в своих трудах понятие «внутренний опыт», обосновывая свою идею самодостоверности мыслящего «я». «Мыслю, а значит, существую» отсылает нас именно к тому, что, по мнению Р. Декарта, мы справедливо можем сомневаться в данных нам посредством ощущений вещах из-за того, что внешние ощущения могут быть ложными (то есть могут быть сном, галлюцинацией или иного рода иллюзией), но мы никак не можем сомневаться в существовании самого мыслящего «я». Таким образом, философ выделяет внутренний опыт как нечто принципиально отличающееся от внешнего. В дальнейшем эта деконструкция получает развитие в виде выделения различий между мыслящей и протяженной субстанцией, а также между духом и материей (цит. по: [4]).

Вновь к идеям эмпиризма обращается Д. Локк, расходясь с Р. Декартом в том, что, по его мнению, идеи уже не являются врожденными, но, напротив, все без исключения берут начало в опыте. Философ вводит понятие «чувственное впечатление», считая его именно тем мостом, по которому ощущение переходит в опыт. При этом позицию Д. Локка нельзя назвать в полной мере сенсуалистической из-за того, что он не отрицает существование у человека внутреннего опыта как еще одного источника общего знания [5].

Рассуждения родоначальника эпохи «немецкого идеализма» И. Канта не вступают в прямое противоречие с положениями эмпиризма, но при этом мыслитель говорит о том, что при взаимодействии с органами чувств вещи-в-себе пробуждают внутренние способности, бессознательно организующие знание за счет того, что эти знания получают посредством сразу целого спектра различных ощущений. И. Кант провозглашает опыт главным продуктом человеческого рассудка, выделяя в нем две фазы формообразования: чувственный синтез и рассудочный

синтез, указывая на то, что «без чувственности ни один предмет не был бы нам дан, а без рассудка ни один нельзя было бы мыслить» (цит. по: [6]). То есть само непосредственное взаимодействие с окружающим миром в рамках философии И. Канта есть начальный этап познания, не продуцирующий опыт сам по себе, но дающий материал для формирования опытного знания через деятельность рассудка.

К. Маркс под опытом подразумевает единство знания, умения и навыка, которое формируется посредством практической деятельности человека по преобразованию окружающего мира и самого себя. Такое понимание характерно для диалектического материализма, одним из основателей которого является Г. Гегель. Диалектика противопоставляется метафизике как иному способу познания, постулирующему неизменность и самодостаточность феноменов окружающего мира (вещей-в-себе, если использовать терминологию немецкой классической философии), и подразумевает процесс формирования опытного знания, как постижение противоречий, из которых состоят вещи и процессы (цит. по [7]).

Несмотря на то, что в рамках данного философского направления в качестве имеющего ценность рассматривается только апостериорное знание, диалектический материализм допускает возможность формирования знания на основе другой, уже имеющейся у индивида информации. При этом иногда предпосылки этой информации можно найти только в исторической перспективе, что фактически может рассматриваться в качестве следов априоризма [7].

Таким образом, можно заключить, что философы, зачастую расходясь в частных аспектах, едины в рассмотрении опыта как некоего феномена, порожденного синергетическим взаимодействием собственных составляющих. При этом важно, что опыт уже является не простой суммой этих составляющих, но представляет собой новую отдельную целостную сущность.

Психология в отличие от философии уже не изучает само по себе понятие, не пытается найти природу этого явления в целом, но обращается к рассмотрению феномена психологического опыта личности [8]. Несмотря на то, что зачастую опыт рассматри-

вается психологами в отдельных своих составляющих (профессиональный, ментальный, индивидуальный, субъектный и др.), в целом деятельность психолога, в особенности, если речь идет о деятельности практикующего специалиста, направлена именно на работу с психологическим опытом. Встречается даже мнение о том, что психологический опыт, если говорить об опыте самого специалиста, может рассматриваться еще и как полноценный инструмент в работе психолога [9].

Еще К. Роджерс обращается к категории, определяя «опыт» как довербальную, дорефлексивную составляющую сознания [10], что, безусловно, интересно в качестве одного из подходов, но не совсем применимо к господствующим на настоящий момент представлениям о структуре личности в психологии, так как разделение психических процессов на сознательные и бессознательные уже не является общепринятым.

А. Маслоу не фокусируется на психологическом опыте как средоточии личности, определяя личность как результат самоактуализации – соотношения реального и идеального «я», то есть рассматривает психологический опыт только как процесс взаимодействия личности с окружающей действительностью. При этом психологический опыт, согласно мнению А. Маслоу, во-первых, сам по себе является поощрением для человека, взаимодействующего с действительностью, во-вторых, выступает в качестве одного из источников самоактуализации [11].

Р. Кеттел согласен с А. Маслоу в том, что психологический опыт представляет собой лишь сам процесс внешнего воздействия на личность, называя его основным источником «аттитюдов», под которыми он подразумевает наблюдаемые проявления внутренней динамической структуры, то есть стремления и интересы человека (цит. по: [12]).

Помимо описанных концепций интересна в качестве исторической справки точка зрения Л.С. Выготского. Ученый не дает четкого однозначного определения понятия «жизненный опыт», под которым он понимает психологический опыт личности. Тем не менее, эта категория, в том числе в виде перефразы «опыт индивидуальной жизнедеятельности», фигурирует в его трудах. Этот вид опыта он, подобно К. Роджерсу, понима-

ет, как нечто внешнее по отношению к личности человека. Совокупность внутренних психических качеств человека, согласно мнению Л.С. Выготского, принимает непосредственное участие в процессе саморегуляции человека, что впервые в советской психологии вводит в дискурс категорию субъекта опыта [13].

На данный момент в психологическом дискурсе наблюдается изменение понимания опыта с трактовки этого явления как некой совокупности уже пережитого (то есть того багажа знаний и умений, который уже есть у человека) к более широкому пониманию. На это, в частности, указывает М.А. Холодная, трактуя психологический опыт как совокупность фиксированных форм опыта (то, что уже было пережито человеком), оперативных форм опыта (то, что происходит в опыте в настоящем) и потенциальных форм опыта (те изменения, которые претерпит психологический опыт личности в будущем) [14]. По нашему мнению, такая трихотомия составляющих опыта личности представляет определенный интерес, так как она позволяет изучать механизмы влияния уже усвоенного опыта на процесс его обогащения.

Наряду с приведенным выше представлением о структуре психологического опыта в трудах психологов можно найти варианты, рассматривающие феномен с другой точки зрения. Так, Ф.С. Исмагилова выделяет в психологическом опыте следующие составляющие: *свойства личности* (та часть опыта, которая уже давно усвоена и отрефлексирована, то есть уже является неотъемлемым качеством индивидуума, оказывая на его личность широкое смыслообразующее действие), часть, определяющая *только отдельные свойства личности* (то есть, как и первая, глубоко усвоенная и отрефлексированная, но при этом относящаяся к знаниям и навыкам, которые проявляются только в каких-то конкретных аспектах, как, например, некоторые профессиональные навыки) и *изменчивая часть*, которая часто уходит из опыта (то знания и навыки, которые приобретаются в спонтанных ситуациях ситуативно, а затем, не находя дальнейшего применения, забываются человеком) (цит. по: [15]).

Т.В. Валиева раскрывает генезис психологического опыта личности, рассматривая его как результат соприкосновения психики

человека и психологической реальности. Она приводит к выводу, что таким субстратом, из которого порождается опыт, является *переживание*, под которым понимается эмпирическое и рациональное отражение соприкосновения реальности с психикой [15]. Результаты рассмотрения этой концепции следующие.

1. Переживание происходит при взаимодействии психики «с самой собой».

2. Переживание не только исходит из личного опыта, но и оказывает на него непосредственное влияние.

3. Переживание обуславливает единство чувственно-эмпирического, рационального и смыслового уровней психологического опыта.

4. Психологический опыт порождается ситуациями критического переживания.

5. Психологический опыт всегда является результатом переживания, трансформировавшегося в функции личности.

В целом можно заключить, что современная психология не располагает общепринятым определением психологического опыта, несмотря на то, что непосредственным взаимодействием именно с этим феноменом, по сути, является деятельность практикующих психологов, в особенности психологов-консультантов. По нашему мнению, эта закономерность объясняется, во-первых, гетерогенностью психологии как одной из немногих дисциплин, в которой различные научные школы могут отличаться друг от друга не только в методах, но и, прежде всего, в предмете, а во-вторых, значительным разрывом, который наблюдается в этой науке между «теоретиками» и «практиками». Утверждения о назревшей необходимости даже не сокращения этого разрыва, но его устранения через интегративное слияние зачастую встречаются в научных статьях, посвященных феномену личного психологического опыта как понятия, прояснение и принятие которого могло бы стать одним из важных шагов на пути к вышеупомянутой интеграции [8; 15; 16]. В зависимости от специфики восприятия генезиса личности научной школой психологический опыт может рассматриваться психологами как составляющая сознания или как внешний по отношению к сознанию компонент личности.

В педагогике восприятие категории опыта обусловлено спецификой данной дис-

циплины, основной задачей которой является организация образовательного процесса и развитие его субъектов. Именно этой спецификой объясняется то, что опыт часто рассматривается педагогами как сам процесс непосредственного взаимодействия обучающегося с окружающим миром. Еще Я.А. Коменский в своем «золотом правиле дидактики» указывал на то, что все изучаемое должно быть представлено чувствам ученика: видимое – зрению, слышимое – слуху, обоняемое – обонянию, вкушаемое – вкусу, осязаемое – осязанию, вещи же, которые могут быть одновременно восприняты несколькими путями, и должны быть предоставлены соответственно (цит. по: [17]). То есть Я.А. Коменский рассматривал именно опыт непосредственного взаимодействия с изучаемым объектом как наиболее предпочтительную форму обучения.

На исключительную важность обучения посредством опыта указывает Дж. Дьюи, излагая свое критическое отношение к господствующей в современных для него условиях образовательной парадигме, кратко формулируя сущность предлагаемой им альтернативы как «образование опыта опытом и во имя опыта» [18]. При этом он указывает на то, что каждая из падежных форм слова «опыт» в этом перефразированном высказывании Линкольна характеризует один из аспектов упорядочивания и организации наиболее предпочтительной, по его мнению, формы образовательного процесса: образование *опыта*, то есть обучение как процесс наполнения жизненного опыта *опытом*, то есть через непосредственное взаимодействие с изучаемым явлением, *во имя опыта*, то есть в стремлении к обогащению жизненного опыта как к конечной, определяющей цели.

Характеризуя анализируемый феномен, Дж. Дьюи выделяет следующие критерии ценности опыта.

1. *Континуальность* (непрерывность). Этот критерий предполагает, что привычка не является неким фиксированным одинаковым каждый раз образом действий. Каждый пережитый человеком опыт изменяет человека, а значит, воздействует на последующее восприятие даже, казалось бы, точно такой же ситуации.

2. *Взаимодействие*. Речь идет о взаимодействии объективных и субъективных фак-

торов, которые при пересечении образуют учебную ситуацию.

Дж. Дьюи указывает на то, что выделенные критерии не дихотомичны, а напротив, находятся в синергетическом взаимодействии. Для характеристики их взаимного отношения автор метафорично называет их продольным и поперечным разрезами опыта [18].

Если говорить об актуальном месте категории «опыт» в педагогике, то нами было обнаружено, что ее крайне сложно встретить в качестве самодостаточного объекта изучения. По нашему мнению, наиболее рациональным объяснением такого положения дел является преобладание в современной образовательной парадигме деятельностного подхода к обучению, в котором необходимость максимально возможной ориентации на обучение через опыт имеет аксиоматическую природу [19]. Деятельностный подход, основоположниками которого являются Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и другие, предполагает вовлечение в образовательный процесс ученика как активного субъекта познания, что не оставляет никаких сомнений в истинности заложенных Я.А. Коменским еще в эпоху просвещения тезисов о важности «опыт-ориентированного» обучения.

Но едва ли подобное положение дел можно называть недостаточной исследованностью категории, так как этот феномен богато представлен в педагогических исследованиях в широком многообразии своих компонентов. Речь идет не только об узких специфических составляющих опыта, таких как читательский опыт [20], двигательный опыт [21], регуляторный опыт [22], эстетический опыт [23], художественный опыт [24], ментальный опыт [25], продуктивный опыт [26], но и о масштабных смыслообразующих видах опыта, таких как культурный опыт [27], личностный субъектный опыт [28], познавательный опыт [29], социокультурный опыт [30], которые могут служить если не полным аналогом понятия личный психологический опыт, то, по крайней мере, выступать в роли его основной составляющей.

В то время как **опыт** представляет собой, в первую очередь, именно общепедагогическую категорию и в целом одно из понятий, изучение которых имеет важнейшее место в философском дискурсе со времен оформления философии как рода деятельности чело-

века, **социализация** – это уже более специализированный феномен, внимание которому уделяется в большей степени в рамках узких дисциплин. По нашему мнению, в первую очередь следует рассмотреть то, какое место понятие социализация занимает в социологической науке, так как впервые оно оформляется именно в рамках данной дисциплины, когда Ф.Г. Гиддингс определяет социализацию как «развитие социальной природы или характера индивида, подготовку человеческого материала к социальной жизни» (цит. по: [31]). До этого термин «социализация» имел место только в политэкономической повестке и подразумевал под собой процесс «обобществления» земли [32], что имеет крайне опосредованное отношение к тому значению, в котором это слово используется на данный момент не только в социологических или других научных исследованиях, но и в современном русском языке вообще.

Говорить о какой-либо однозначности изучаемого термина в **социологии** не приходится. Проблема поливариантности категорий в целом стоит в социологическом дискурсе достаточно жестко [33]. Эта проблема обусловлена многогранностью и многоуровневостью изучаемых понятий и явлений. Категориальный аппарат социологии динамичен по своей природе, так как наука об обществе не может не подстраиваться под развивающееся общество.

На данный момент в социологии существуют два основных подхода к определению и вообще восприятию социализации.

1. *Субъект-субъектный подход*, то есть восприятие социализации как процесса, в котором человек сам активно участвует, напрямую определяя собственные жизненные обстоятельства и их восприятие.

2. *Субъект-объектный подход*, предполагающий, что социализация – это в первую очередь процесс приспособления индивида к обществу, к культуре, в которой человек взрослеет.

Ни одну из данных точек зрения нельзя назвать главенствующей в социологическом дискурсе, но, тем не менее, можно заметить, что в обществах с преимущественно индивидуалистическим менталитетом более распространена первая, а в обществах в большей степени коллективистским – вторая [33].

При этом нами были обнаружены также и попытки синтеза этих подходов. Так, по мнению К.А. Алпатовой, социализация есть многокомпонентный динамический процесс, представляющий собой диалектический синтез социализации (в контексте данное понятие используется в значении приспособления к социуму) и индивидуализации. Автор также отмечает, что рассматривает социализацию не только как индивидуальное понятие, применимое к конкретной личности, но и как процесс взаимодействия с обществом групп, коллективов и любых других объединений людей [34].

Ко второй половине XX века социализация превращается в междисциплинарное понятие и начинает изучаться уже в целом ряде научных направлений (психология, педагогика и др.), то есть в противоположность опыту, который появляется как философское понятие и только значительно позже находит свое место в трудах представителей иных наук, социализация – это, напротив, феномен, который выделяется социологией и только после этого становится объектом изучения других более широких и, напротив, специализированных дисциплин.

Безусловно, точка зрения **психологов** на процесс социализации представляет для нас интерес. Психология, будучи крайне гетерогенной дисциплиной, насчитывает целый ряд научных школ, которые подходят к определению социализации с абсолютно различных направлений. Рассмотрим некоторые из них.

1. *Биогенетический подход*, которого придерживались Г.С. Холл, А. Гезелл и другие, предполагает рассмотрение социализации как постепенного раскрытия биологически заложенного в каждого человека потенциала, который уже сформирован эволюционно. То есть представители данного подхода редуцируют роль обучения и практики, рассматривая их в качестве воздействия, не имеющего определяющего значения на фоне происходящего естественным образом со временем созревания (цит. по: [35]).

2. *Бихевиориальный подход*, который в противоположность биогенетическому подходу редуцирует роль врожденных характеристик, провозглашая исчерпывающим источником социализации внешнее воздействие на развивающегося человека. Исчерпывающим источником социального опыта, со-

гласно бихевиориальным концепциям, являются поощрения и наказания, но этот тезис не следует понимать излишне упрощенно, так как эти поощрения и наказания могут порождаться самим человеком, например, в виде удовлетворения или, напротив, разочарования, которое следует за симитированными реакциями. Этот процесс некоторые бихевиористы называют самоподкреплением [36], указывая на его важность в усвоении социального опыта. Например, А. Бандура указывает на определяющее значение обучения посредством наблюдения, которое он называет «наблюдающим научением» (цит. по: [36]).

3. *Социогенетический подход* можно назвать еще одной противоположностью биогенетической концепции, но в отличие от поведенческой парадигмы во главу угла в его рамках ставится не непосредственные поощрения и наказания (которые человек получает от среды и от собственных психофизиологических процессов), а культура, как некий единый феномен, которую, например, Р. Бенедикт напрямую называет «практически личностью общества» (цит. по: [37]). Таким образом, главной задачей исследователя становится изучение культуры, а не человека, ей противостоящего. В рамках данного подхода можно найти различные классификации культур, каждая из которых имеет свою модель социализации. Один из таких вариантов предложен М. Мидом, который разделяет культуры на постфигуративные (традиционные), кофигуративные (в которых основной образец для подражания – сверстники, а не старшее поколение) и префигуративные (культуры, в которых наблюдается разрыв связи между поколениями) [38].

4. *Психоаналитический подход* также рассматривает социализацию как противостояние человека и общества, но в их рамках фокус снова смещается на человека. Несмотря на то, что такие теории постепенно теряют популярность в последние годы (по крайней мере, если говорить о них в чистом виде), они в любом случае оказали определяющее влияние на весь психологический дискурс, поэтому не могут не представлять интереса при рассмотрении какого бы то ни было феномена с точки зрения психологии как науки.

Согласно этому спектру концепций, генеалогически восходящих к учению З. Фрей-

да, движущей силой социализации, как и вообще любого другого становления личности, является «противостояние» либидо и культурных норм, то есть приспособление человека к обществу есть результат столкновения его природных инстинктов и потребностей окружающих, не позволяющих этим инстинктам в полной мере реализоваться [37].

5. *Когнитивный подход* фокусируется на изучении этапов развития когнитивных процессов человека, то есть рассматривает социализацию как процесс последовательного изменения самого характера организации высших психических функций человека.

Одним из примеров такого разбиения на этапы нравственного развития личности как средоточия ее психологического созревания, подразумевающего, в том числе, социализацию, является концепция Л. Колберга, который выделяет 6 стадий, условно разделенных на три уровня (цит. по: [39]):

- доморальный уровень включает в себя стадию, на которой человек ориентируется только на прямые, следующие после поведения подкрепления и наказания, и также стадию «инструментального гедонизма», на которой человек рассматривает в качестве критерия блага удовлетворение собственных потребностей;

- уровень морали конвенциональной ролевой конформности, когда человек сначала ориентируется на реакцию других на свои действия, а затем усваивает «мораль должностования», то есть начинает ставить усвоенные порядки во главу угла;

- уровень собственных моральных принципов, когда человек сначала начинает ориентироваться в определении хорошего и плохого на общественные ценности, при этом учитывая потребности других людей, а затем формирует уже собственные моральные принципы, основанные на индивидуально выработанной философии.

При этом следует обратить внимание на то, что данная уровневая система не предполагает привязки к физиологическому возрасту. По мнению Л. Колберга, человек в принципе может никогда не достичь моральной зрелости, даже будучи взрослым остаться на начальных стадиях нравственного развития (цит. по: [39]).

6. *Деятельностный подход* к рассмотрению социализации представляет для нас

особый интерес, так как именно эти школы психологической мысли имеют наиболее сильное влияние на современный педагогический дискурс.

Один из основателей деятельностной парадигмы А.Н. Леонтьев рассматривал личность как социальную сущность человека, которая не состоит из темперамента, характера, знаний и умений, но формируется под их воздействием, которое можно условно назвать внешним. При этом А.Н. Леонтьев отмечает, что к таковым внешним факторам, формирующим личность, не принадлежит воля, которая, по его мнению, является самым средоточием «ядра личности» (цит. по: [40]).

Еще один родоначальник рассматриваемого подхода Л.С. Выготский указывает на то, что ключ к пониманию высших психических процессов нет смысла искать внутри мозга и духа, следует же это делать во внешней среде, в том, каким образом эта внешняя среда преломляется, взаимодействуя с человеком, формируя его деятельность (цит. по: [40]).

По итогам проведенного анализа психологических идей и концепций феномена «социализация» можно заключить, что, хотя с этим понятием в психологическом дискурсе и нет того полного, порой принципиального расхождения трактовок, которое нами было обнаружено при рассмотрении категории «опыт», говорить о едином концептуальном подходе все равно не приходится. Основное расхождение различных научных школ можно обозначить как противостояние идей, фокусирующихся на внешней среде как основном источнике социализации и на, напротив, внутренних определяющих факторах этого процесса.

Переход от рассмотрения социализации с точки зрения психологии к тому, какое место это понятие занимает в **педагогике**, на наш взгляд, уместно начать с рассмотрения классификации научных концепций понимания социализации, предложенной Н.Ф. Головановой [36].

1. *Адаптивная концепция социализации* (Т. Парсонс, Р. Лафон и др.): социализация рассматривается как адаптация, то есть приспособление человека к среде. В рамках данного подхода целью социализации является приведение личностных ценностных ориентиров в соответствие с общественными.

2. *Ролевая концепция социализации* (Дж. Мид, К. Лэнгтон и др.): подход, в котором в качестве определяющей социализации рассматривается усвоение молодыми набора социальных ролей.

3. *Критическая концепция социализации* (А. Маслоу, К. Роджерс и др.): так называемая «я-концепция», которая предполагает становление человека в первую очередь через саморазвитие, самовоспитание, влияющие в самостановление.

4. *Когнитивная концепция социализации* (Ж. Пиаже, Л. Колберг и др.): основной акцент делается на этапах когнитивного развития ребенка как моментах, в которые он становится к различным (в зависимости от этапа развития все более сложным) формам взаимодействия с окружающими.

5. *Концепция социального научения* (А. Бандура, У. Бронфенбреннер и др.): провозглашение наблюдения за поведением окружающих как головного источника формирования социальных норм у ребенка и в последующем взрослого человека.

6. *Психоаналитическая концепция социализации* (З. Фрейд, Л. Чайлд и др.): социализация как процесс усмирения импульсов – направления этих импульсов в социально приемлемые формы поведения.

7. *Психодинамическая концепция социализации* (К. Левин, Ф. Хайдер и др.): социализация как процесс прохождения ребенком «воспитательных барьеров», который происходит по-разному в каждом конкретном случае в зависимости от характера ребенка, являющегося субъектом социализации.

Таблица 1

Понятие «социализация» в педагогических источниках

Источник	Сущность определения понятия «социализация»
Российская педагогическая энциклопедия	Развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества, которое можно условно разделить на такие составляющие, как стихийная социализация (происходящая естественным образом под воздействием жизненных обстоятельств), относительно направленная социализация (то есть виды социализации, которые обусловлены влиянием законов, непосредственно влияющих на то, в какой социальной среде находится человек в том или ином возрасте), относительно социально контролируемая социализация (главным образом те виды социализации, которые происходят в образовательном процессе) и самоизменения человека (которые могут носить просоциальный, асоциальный или антисоциальный вектор) [41]
Словарь педагогической психологии (М.В. Гамезо)	Процесс усвоения и последующего развития человеком социально-культурного опыта, трудовых навыков, знаний, норм, ценностей, традиций, накапливаемых и передаваемых от поколения к поколению, посредством которого индивид включается в систему общественных отношений и формирует у себя социальные качества [42]. При этом обращается внимание на то, что важным источником социализации является и реализация человеком своего мировоззрения
Энциклопедический словарь педагога (В.С. Безрукова)	Поэтапно происходящий процесс постепенного включения растущего и развивающегося человека в гражданское общество через воспитание и образование. Социализация представляет собой усвоение человеком культуры, адаптацию к жизни и подготовку к активному воспроизводству усвоенного опыта. Может быть стихийной и направленной [43]
Социальная педагогика (В.А. Мудрик)	Развитие и саморазвитие человека, которое происходит под совокупностью влияния стихийных, частично направленных и специализированно созданных жизненных условий [31]
Социальная педагогика (Л.В. Мардахаев)	Процесс, условие, проявление и результат формирования личности [44]
Социальная педагогика (М.А. Галагузова)	Процесс вхождения ребенка в социум, во время которого происходит приобретение им социального опыта [45]
Словарь терминов по общей и социальной педагогике (А.С. Воронин)	Становление личности через процесс усвоения индивидом языка, культуры, социальных ценностей и социального опыта. Может рассматриваться не только как процесс, но и как результат [46]
Педагогика (В.А. Сластенин)	Адаптация человека к социальной среде: интеграция личности в социальную систему посредством приспособления к культурным, психологическим и социальным факторам [47]
Основы педагогики в лекциях (Б.З. Вульф)	Внешние природные, социальные и социально-психологические влияния и внутренние процессы, то есть восприятие, освоение влияний среды (как пассивное, так и активное) [48]

Как можно заключить по этому описанию вариантов рассмотрения процесса социализации в педагогике, данное направление отличает от социологии то, что, будучи наукой о воспитании и обучении, оно фокусируется на том, что представляет собой социализация конкретного человека, смещая акцент с общества, как целостного понятия и социальных категорий, как составляющих общества. Специфика педагогики не может не накладывать свой отпечаток, в том числе, и на характере понимания основных терминов.

Начнем анализ педагогического понимания термина «социализация» с рассмотрения определений этого явления в педагогической литературе.

В целом рассматриваемые определения социализации можно условно разделить на три вида в зависимости от того, под каким углом исследователь рассматривает категорию: как в первую очередь процесс усвоения культурных норм, как главным образом внутреннее развитие самого человека или как постепенное включение человека в общество [49]. Впрочем, учитывая тот факт, что социализация является системообразующей основой личности человека, рассмотрение ее лишь с какого-то отдельного угла в любом случае не представляется возможным.

После завершения раздельного рассмотрения категорий опыт и социализация мы можем перейти к прояснению понятия «социальный опыт», лежащего на их пересечении.

Социальный опыт, будучи одной из важнейших составляющих опыта, позволяет индивиду ориентироваться в существующей в обществе системе социальных связей, то есть эффективно социализироваться. От уровня сформированности социальных умений и навыков напрямую зависит способность человека к самоидентификации и в конечном счете самореализации. Это утверждение справедливо для любой эпохи, но в наши дни особенно актуально.

Это обусловлено тем фактом, что современное глобализованное общество предоставляет личности множество возможностей и актуализирует решение нестандартных задач, которых не было у предыдущих поколений. В современном мире социальные группы взаимно интегрированы значительно сильнее, чем это было ранее, из-за чего будущее человека зависит от него самого в куда

большей степени, чем когда-либо. Именно этот вид опыта является материалом источником социализации, так как социализация – это и есть процесс освоения индивидом социального опыта через активное взаимодействие с окружающими [50].

Предпосылки к выделению социального опыта как самостоятельного объекта изучения можно найти в трудах Д. Локка, который постулирует невозможность получения какого бы то ни было знания без чувственного восприятия [51]. Развивая эту мысль, Ж.Ж. Руссо, хотя и не оперируя самим понятием «социальный опыт», выделяет людей как одного из трех воспитателей человека (природа, люди, предметы) [52], таким образом, говоря о людях как об одном из базовых источников воспитания, он указывает на важность именно того, что сейчас мы называем формированием социального опыта. М. Мид также говорит об усвоении социального опыта человек как о процессе овладения социально значимыми ценностями и усвоения образцов и ролевых моделей [38].

Уже ко второй половине XX века социальный опыт человека, выделившись в самостоятельную категорию, начинает активно изучаться в рамках педагогики [40]. Среди российских ученых этот феномен рассматривают в своих трудах Н.Ф. Голованова, И.А. Неясова, А.В. Петровский и др.

Социальный опыт – это, в широком смысле, опыт, который человек получает через взаимодействие с социумом на протяжении всей своей жизни. В педагогике социальным опытом называют накопленные в совместной деятельности навыки, принципы и другие морально-этические нормы поведения, обычаи и традиции [53]. Это определение относится в большей степени именно к социуму в целом. Если же мы рассматриваем данный феномен в рамках одного конкретного человека, то социальный опыт – это его опыт участия в совместной деятельности, определяющий уровень знаний и умений, а также понимание жизни в целом. В Национальной педагогической энциклопедии эти два явления разделены: первое (социальный опыт общества в целом) называется просто социальным опытом, а второе (социальный опыт конкретного человека) – социальным опытом индивида [54].

Единого общепринятого определения данного явления в современной науке не существует. По мнению Н.Ф. Головановой, социальный опыт – результат социализации и воспитания, который всегда является следствием активного взаимодействия с окружающим миром [36]. Данное определение достаточно кратко и обобщено, но фокусирует внимание на ключевом отличии социального опыта от других видов опытного знания – на том, что социальный опыт всегда есть результат непосредственного взаимодействия социализирующегося с окружающими.

В литературе можно встретить и более подробные формулировки. Так, И.А. Неясова определяет социальный опыт как результат познавательной и практической деятельности, который выражается в совокупности знаний о социальной действительности, а также как сам процесс усвоения способов деятельности, эмоциональных, социальных отношений и творчества [55]. В данном определении обращается внимание на то, что социальный опыт многокомпонентен и подразумевает не только навыки взаимодействия с окружающими, но и включает в себя усвоенные через окружающих знания о познава-

тельной и практической деятельности, вплоть до созидательной. В любом случае большинство исследователей все-таки акцентируют внимание на том, что социальный опыт есть результат непосредственного взаимодействия с окружающими людьми.

Под освоением человеком социального опыта подразумевается восприятие социальных взаимоотношений и совместной с социумом деятельности, накопление, последующее осмысление и обогащение полученного багажа. На основе этого багажа строятся, а затем совершенствуются и пересматриваются умения и навыки. Этот многокомпонентный процесс и представляет собой освоение социального опыта. Таким образом, задача педагогов, если они фокусируют свою деятельность на формировании и обогащении социального опыта учащихся, – это создание педагогической среды, которая будет способствовать не только эмпирическому получению учениками больших объемов информации о способах и правилах взаимоотношения с людьми, но и эффективному усвоению и переосмыслению ими полученных знаний.

Список литературы

1. Гуськова А.П., Сотин Б.В. Популярный словарь русского языка: толково-энциклопедический. М.: Медиа, 2003. 880 с.
2. Аристотель. Метафизика // Аристотель. Сочинения: в 4 т. М.: Мысль, 1976. Т. 1. 557 с.
3. Бэкон Ф. Сочинения: в 2 т. М.: Мысль, 1971. Т. 1. 564 с.
4. Тихомандрицкая О.А., Белинская Е.П. Проблемы социализации. История и современность. М.: Модек, 2013. 216 с.
5. Локк Д. Опыт о человеческом разумении. М.: Мысль, 1985, 560 с.
6. Нарский И.С. Кант. М.: Мысль, 1976. 207 с.
7. Спиркин А.Г. Курс марксистской философии. М.: Гардарики, 1966. 736 с.
8. Воробьева Л.И., Снегирева Т.В. Психологический опыт личности: к обоснованию подхода // Вопросы психологии. 1990. № 1. С. 5-13.
9. Соловьева С.Л. Личный жизненный опыт как инструмент работы психолога // Медицинская психология в России. 2011. № 3. URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 29.04.2019).
10. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии. 30–60-е годы / под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. М.: Изд-во Москов. ун-та, 1986. 344 с.
11. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2019. 400 с.
12. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. М.: Речь, 2007. 104 с.
13. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл, 2005. 1136 с.
14. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
15. Валиева Т.В. Психологический опыт и переживание личности // Образование и саморазвитие. 2009. № 1 (11). С. 154-159.
16. Закревский В.Э. Индивидуальный опыт – междисциплинарный подход // Наука и образование. 2010. № 3. С. 171-176.
17. Вяткин Л.Г., Ольнева А.Б. Корифеи педагогической мысли. Саратов: Научная книга, 2001. 154 с.
18. Дьюи Дж. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.

19. Кузнецов Ю.Ф. Деятельностный подход к учению и основные категории педагогики // Специальное образование. 2006. № 6. С. 29-38.
20. Иванов Н.Н., Агапова Л.Е. Актуализация читательского опыта учащихся в процессе осмысления художественного текста // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. 2. № 4. С. 77-80.
21. Пегова А.В. Двигательный опыт студентов вуза физической культуры в контексте характеристик современного молодого поколения // Теория и практика физической культуры. 2014. № 11. С. 56-58.
22. Долгова Н.Ю. Взаимосвязь регуляторного опыта студентов и особенностей их социально-психологической адаптации к условиям вузовского обучения // Педагогические и социологические аспекты образования. Стерлитамак: Среда, 2018. С. 318-319.
23. Савицкая О.И. Эстетический опыт студентов: состояние и пути обогащения // Педагогические и социологические аспекты образования. Стерлитамак: Среда, 2018. С. 55-60.
24. Черемных Г.В. Художественный опыт студентов как фактор овладения методикой преподавания в дополнительном школьном образовании (кружки по декоративно-прикладному искусству) // Наука и школа. 2009. № 1. С. 46-48.
25. Соловьева О.А. Когнитивные аспекты обучения иноязычной грамматике: ментальный опыт учащихся // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2010. № 2. С. 311-315.
26. Скуратовская Н.А. Продуктивный опыт школьников как современная педагогическая проблема // Наука и социум. Новосибирск: ЧУДПО СИППИСПР, 2018. С. 100-107.
27. Крылова Н.Б. Культурный опыт школьников – основа организации образования // Народное образование. 2010. № 9. С. 158-161.
28. Игнатенко А.А. Личностный субъектный опыт школьников как фактор развития познавательного интереса к истории // Интеллектуальный и научный потенциал XXI века. Волгоград: ОМЕГА САЙНС, 2016. С. 88-90.
29. Селиверстова Е.Н. Познавательный опыт школьников в фокусе ретроспективного дидактического анализа // Евразийский союз ученых. 2017. № 9-3 (42). С. 27-31.
30. Вагнер И.В. Социокультурный опыт школьников и его развитие в процессе воспитания. М.: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», 2018. 111 с.
31. Мудрик В.А. Социальная педагогика. М.: Академия, 2000. 200 с.
32. Ленин В.И. Полное собрание сочинений: в 14 т. М.: Изд-во полит. лит., 1985. Т. 4. 642 с.
33. Скрипаль М.В. Поливариантность социологических категорий (на примере трактовки понятия «социализация») // Вестник Забайкальского государственного университета. 2012. № 1 (80). С. 105-110.
34. Алпатов К.А. Социализация как процесс и результат взаимодействия «Я» и «Другого» (социально-философский аспект): автореф. дис. ... канд. филос. наук. Пятигорск, 2010. 15 с.
35. Белинская Е.П. Проблемы социализации: история и современность. М.: МПСУ, 2013. 216 с.
36. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
37. Марциновская Т.Д., Марютина Т.М., Стефаненко Т.Г. и др. Психология развития / под ред. Т.Д. Марциновской. М.: Академия, 2007. 528 с.
38. Мид М. Культура и мир детства: Избранные произведения. М.: Наука, 1988. 429 с.
39. Дерманова И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития. СПб.: Речь, 2002. 171 с.
40. Столяренко Л.Д., Столяренко В.Е. Социальная психология. М.: Юрайт, 2016. 219 с.
41. Давыдов В.В. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. М.: Науч. изд-во «Большая российская энциклопедия», 2003. Т. 2. 1160 с.
42. Гамезо М.В. Словарь по педагогической психологии. М.: Педагогическое общество России, 2001. 56 с.
43. Безрукова В.С. Энциклопедический словарь педагога. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2000. 937 с.
44. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. М.: Юрайт, 2015. 817 с.
45. Галагузова М.А., Штинова Г.Н., Галагузова Ю.Н. Социальная педагогика. М.: Владос, 2008. 260 с.
46. Воронин А.С. Словарь по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. 135 с.
47. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. М.: Академия, 2013. 576 с.
48. Вульф В.З., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках. М.: УРАО, 1997. 228 с.
49. Закурдаева Л.Г. Дефиниционный анализ категорий «социализация», «социализированность», «социальная компетентность», «социальная компетенция» // Актуальные вопросы современной науки. 2010. № 11. С. 65-73.
50. Ананьев Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. 134 с.
51. Локк Д. Мысли о воспитании: в 3 т. М.: Мысль, 1988. Т. 3. 668 с.
52. Руссо Ж.-Ж. Эмил, или О воспитании. М.: Педагогика, 1981. 656 с.

53. Мардахаев Л.В. Словарь по социальной педагогике. М.: РГСУ, 2002. С. 284-285.
54. Панов В.Г. Национальная педагогическая энциклопедия. 1993. URL: <http://didacts.ru/> (дата обращения 03.04.2019).
55. Неясова И.А. Психолого-педагогические аспекты освоения социального опыта младшими школьниками в образовательном процессе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: педагогика, психология. 2014. № 3 (18). С. 158-160.

References

1. Guskova A.P., Sotin B.V. *Populyarnyy slovar' russkogo yazyka: tolkovo-entsiklopedicheskiy* [Popular Dictionary of the Russian Language. Explanatory and Encyclopedic]. Moscow, Media Publ., 2003, 880 p. (In Russian).
2. Aristotle. *Metafizika* [Metaphysics]. In: Aristotle. *Sochineniya: v 4 t.* [Essays: in 4 vols.]. Moscow, Mysl Publ., 1976, vol. 1, 557 p. (In Russian).
3. Bacon F. *Sochineniya: v 2 t.* [Essays: in 2 vols.]. Moscow, Mysl Publ., 1971, vol. 1, 564 p. (In Russian).
4. Tikhomandritskaya O.A., Belinskaya E.P. *Problemy sotsializatsii. Is-toriya i sovremennost'* [Problems of Socialization. History and Current State]. Moscow, Modek Publ., 2013, 216 p. (In Russian).
5. Locke J. *Opyt o chelovecheskom razumenii* [An Essay Concerning Human Understanding]. Moscow, Mysl Publ., 1985, 560 p. (In Russian).
6. Narskiy I.S. *Kant* [Kant]. Moscow, Mysl Publ., 1976, 207 p. (In Russian).
7. Spirkin A.G. *Kurs marksistskoy filosofii* [Course of Marxist Philosophy]. Moscow, Gardariki Publ., 1966, 736 p. (In Russian).
8. Vorobyeva L.I., Snegireva T.V. *Psikhologicheskiy opyt lichnosti: k obosnovaniyu podkhoda* [Psychological experience of personality: to substantiation of the approach]. *Voprosy psikhologii* [Issues of Psychology], 1990, no. 1, pp. 5-13. (In Russian).
9. Solovyeva S.L. *Lichnyy zhiznenny opyt kak instrument raboty psikhologa* [Personal life experience as a tool for a psychologist]. *Meditinskaya psikhologiya v Rossii* [Medical Psychology In Russia], 2011, no. 3. (In Russian). Available at: <http://medpsy.ru> (accessed 29.04.2019).
10. Rogers C. *K nauke o lichnosti* [On Science of Personality]. In: Galperina P.Y., Zhdan A.N. (eds.). *Istoriya zarubezhnoy psikhologii. 30–60-e gody* [History of Foreign Psychology. 30s–60s]. Moscow, Lomonosov Moscow State University Publ., 1986, 344 p. (In Russian).
11. Maslow A. *Motivatsiya i lichnost'* [Motivation and Personality]. St. Petersburg, Piter Publ., 2019, 400 p. (In Russian).
12. Kapustina A.N. *Mnogofaktornaya lichnostnaya metodika R. Kettella* [Multifactorial Personal Method of R. Cattell]. Moscow, Rech Publ., 2007, 104 p. (In Russian).
13. Vygotsky L.S. *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of Human Development]. Moscow, Smysl Publ., 2005, 1136 p. (In Russian).
14. Kholodnaya M.A. *Psikhologiya intellekta: paradoksy issledovaniya* [Psychology of Intellect: Research Paradox]. St. Petersburg, Piter Publ., 2002, 272 p. (In Russian).
15. Valiyeva T.V. *Psikhologicheskiy opyt i perezhivaniye lichnosti* [Psychological experience and feelings of a personality]. *Obrazovaniye i samorazvitiye – Education and Self Development*, 2009, no. 1 (11), pp. 154-159. (In Russian).
16. Zakrevskiy V.E. *Individual'nyy opyt – mezhdistsiplinarnyy podkhod* [Individual experience – interdisciplinary approach]. *Nauka i obrazovanie – Science and Education*, 2010, no. 3, pp. 171-176. (In Russian).
17. Vyatkin L.G., Olneva A.B. *Korifei pedagogicheskoy mysli* [Luminaries of Pedagogical Thought]. Saratov, Nauchaya kniga Publ., 2001, 154 p. (In Russian).
18. Dewey J. *Demokratiya i obrazovaniye* [Democracy and Education]. Moscow, Pedagogika-Press, 2000, 384 p. (In Russian).
19. Kuznetsov Y.F. *Deyatel'nostnyy podkhod k ucheniyu i osnovnyye kategorii pedagogiki* [Activity approach to teaching and main categories of pedagogy]. *Spetsial'noye obrazovaniye – Special Education*, 2006, no. 6, pp. 29-38. (In Russian).
20. Ivanov N.N., Agapova L.E. *Aktualizatsiya chitatel'skogo opyta uchashchikhsya v protsesse osmysleniya khudozhestvennogo teksta* [Updating of pupils' reading experience in the process of understanding of the art text]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2012, vol. 2, no. 4, pp. 77-80. (In Russian).
21. Pegova A.V. *Dvigatel'nyy opyt studentov vuza fizicheskoy kul'tury v kontekste kharakteristik sovremenno-go molodogo pokoleniya* [Motor experience of students of institute of physical culture in context of charac-

- teristics of modern young generation]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury – Theory and Practice of Physical Culture*, 2014, no. 11, pp. 56-58. (In Russian).
22. Dolgova N.Y. Vzaimosvyaz' regul'yatornogo opyta studentov i osobennostey ikh sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii k usloviyam vuzovskogo obucheniya [The relationship of students' regulatory experience and the characteristics of their social and psychological adaptation to the university education conditions]. *Pedagogicheskiye i sotsiologicheskiye aspekty obrazovaniya* [Pedagogical and Sociological Aspects of Education]. Sterlitamak, Sreda Publ., 2018, pp. 318-319. (In Russian).
 23. Savitskaya O.I. Esteticheskiy opyt studentov: sostoyaniye i puti obogashcheniya [Aesthetic experience of students: state and ways of enrichment]. *Pedagogicheskiye i sotsiologicheskiye aspekty obrazovaniya* [Pedagogical and Sociological Aspects of Education]. Sterlitamak, Sreda Publ., 2018, pp. 55-60. (In Russian).
 24. Cheremnykh G.V. Khudozhestvennyy opyt studentov kak faktor ovladeniya metodikoy prepodavaniya v dopolnitel'nom shkol'nom obrazovanii (kruzhki po dekorativno-prikladnomu iskusstvu) [Students' artistic experience as the factor of the teaching technique in supplementary school education (societies of arts and crafts)]. *Nauka i shkola – Science and School*, 2009, no. 1, pp. 46-48. (In Russian).
 25. Solovyeva O.A. Kognitivnyye aspekty obucheniya inoyazychnoy grammatike: mental'nyy opyt uchashchikhsya [Cognitive aspects of teaching foreign language grammar: mental experience of students]. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta – Pyatigorsk State Linguistic University Bulletin*, 2010, no. 2, pp. 311-315. (In Russian).
 26. Skuratovskaya N.A. Produktivnyy opyt shkol'nikov kak sovremennaya pedagogicheskaya problema [Productive experience of school students as a contemporary pedagogical problem]. *Nauka i sotsium* [Science and Society]. Novosibirsk, Private Institution for Further Professional Education Siberian Institute of Practical Psychology, Pedagogy and Social Work Publ., 2018, pp. 100-107. (In Russian).
 27. Krylova N.B. Kul'turnyy opyt shkol'nikov – osnova organizatsii obrazovaniya [Cultural experience of school students – the basis of education organization]. *Narodnoye obrazovaniye – National Education*, 2010, no. 9, pp. 158-161. (In Russian).
 28. Ignatenko A.A. Lichnostnyy sub'yektnyy opyt shkol'nikov kak faktor razvitiya poznavatel'nogo interesa k istorii [The personal subjective experience of school students as a factor in the development of cognitive interest in history]. *Intellektual'nyy i nauchnyy potentsial XXI veka* [The Intellectual and Scientific Potential of the 21st Century]. Volgograd, OMEGA SCIENCE Publ., 2016, pp. 88-90. (In Russian).
 29. Seliverstova E.N. Poznavatel'nyy opyt shkol'nikov v fokuse retrospektivnogo didakticheskogo analiza [Cognitive experience of school students in the focus of retrospective didactic analysis]. *Evraziyskiy soyuz uchenykh – Eurasian Union of Scientists*, 2017, no. 9-3(42), pp. 27-31. (In Russian).
 30. Vagner I.V. Sotsiokul'turnyy opyt shkol'nikov i ego razvitiye v protsesse vospitaniya [Social and cultural experience of school students and its development in the process of education]. Moscow, Institute of the Study of Childhood, Family, and Education of the Russian Academy of Education Publ., 2018, 111 p. (In Russian).
 31. Mudrik V.A. *Sotsial'naya pedagogika* [Social Pedagogy]. Moscow, Akademiya Publ., 2000, 200 p. (In Russian).
 32. Lenin V.I. *Polnoye sobraniye sochineniy: v 14 t.* [Collected Works: in 14 vols.]. Moscow, Politicheskaya literatura Publ., 1985, vol. 4, 642 p. (In Russian).
 33. Skripal M.V. Polivariantnost' sotsiologicheskikh kategoriy (na primere traktovok ponyatiya «sotsializatsiya») [Polyalternativeness of sociological categories (on the example of concept “socialization” treatments)]. *Vestnik Zabaykal'skogo gosudarstvennogo universiteta – Transbaikalian State University Journal*, 2012, no. 1 (80), pp. 105-110. (In Russian).
 34. Alpatova K.A. *Sotsializatsiya kak protsess i rezul'tat vzaimodeystviya «Ya» i «Drugogo» (sotsial'no-filosofskiy aspekt): avtoref. dis. ... kand. filosof. nauk* [Socialization as a Process and Result of the Interaction of “I” and “Other” (Social and Philosophical Aspect). Cand. phil. sci. diss. abstr.]. Pyatigorsk, 2010, 15 p. (In Russian).
 35. Belinskaya E.P. *Problemy sotsializatsii: istoriya i sovremennost'* [Problems of Socialization: History and Current State]. Moscow, Moscow psychologic-social university Publ., 2013, 216 p. (In Russian).
 36. Golovanova N.F. *Sotsializatsiya i vospitaniye rebenka* [Socialization and Child's Upbringing]. St. Petersburg, Rech Publ., 2004, 272 p. (In Russian).
 37. Martsinovskaya T.D., Maryutina T.M., Stefanenko T.G. et al. *Psikhologiya razvitiya* [Psychology of Development]. Moscow, Akademiya Publ., 2007, 528 p. (In Russian).
 38. Mid M. *Kul'tura i mir detstva: Izbrannyye proizvedeniya* [Culture and Childhood World: Selected Works]. Moscow, Nauka Publ., 1988, 429 p. (In Russian).
 39. Dermanova I.B. *Diagnostika emotsional'no-nravstvennogo razvitiya* [Diagnosis of Emotional and Moral Development]. St. Petersburg, Rech Publ., 2002, 171 p. (In Russian).

40. Stolyarenko L.D., Stolyarenko V.E. *Sotsial'naya psikhologiya* [Social Psychology]. Moscow, Urait Publ., 2016, 219 p. (In Russian).
41. Davydov V.V. *Rossiyskaya pedagogicheskaya entsiklopediya: v 2 t.* [Russian Pedagogical Encyclopedia: in 2 vols.] Moscow, "Great Russian Encyclopedia" Publ., 2003, vol. 2, 1160 p. (In Russian).
42. Gamezo M.V. *Slovar' po pedagogicheskoy psikhologii* [Dictionary on Pedagogic Psychology]. Moscow, Pedagogical Society of Russia Publ., 2001, 56 p. (In Russian).
43. Bezrukova V.S. *Entsiklopedicheskiy slovar' pedagoga* [Encyclopedic Dictionary of a Teacher]. Ekaterinburg, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin Publ., 2000, 937 p. (In Russian).
44. Mardakhayev L.V. *Sotsial'naya pedagogika* [Social Pedagogy]. Moscow, Urait Publ., 2015, 817 p. (In Russian).
45. Galaguzova M.A., Shtinova G.N., Galaguzova Y.N. *Sotsial'naya pedagogika* [Social Pedagogy]. Moscow, Vldos Publ., 2008, 260 p. (In Russian).
46. Voronin A.S. *Slovar' po obshchey i sotsial'noy pedagogike* [Dictionary on General and Social Pedagogy]. Ekaterinburg, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin Publ., 2006, 135 p. (In Russian).
47. Slastenin V.A., Isayev I.F., Shiyarov E.N. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Akademiya Publ., 2013, 576 p. (In Russian).
48. Vulfov B.Z., Ivanov V.D. *Osnovy pedagogiki v lektsiyakh, situatsiyakh, первоисточниках* [Fundamentals of Pedagogy in lectures, Situations, Primary Sources]. Moscow, University of Russian Academy of Education Publ., 1997, 228 p. (In Russian).
49. Zakurdayeva L.G. Definitsonnyy analiz kategoriy «sotsializatsiya», «sotsializirovannost'», «sotsial'naya kompetentnost'», «sotsial'naya kompetentsiya» [Definition analysis of categories "socializing", "socialization", "social competence", "social competency"]. *Aktual'nyye voprosy sovremennoy nauki* [Current Issues of Contemporary Science], 2010, no. 11, pp. 65-73.
50. Ananyev B.G. *Lichnost', sub'yekt deyatel'nosti, individual'nost'* [Personality, Subject, Activity, Individuality]. Moscow, Directmedia Publ., 2008, 134 p. (In Russian).
51. Locke J. *Mysl' o vospitanii: v 3 t.* [Some Thoughts Concerning Education: in 3 vols.]. Moscow, Mysl Publ., 1988, vol. 3, 668 p. (In Russian).
52. Rousseau J.-J. *Emil', ili O vospitanii* [Emile, or On Education]. Moscow, Pedagogika Publ., 1981, 656 p. (In Russian).
53. Mardakhayev L.V. *Slovar' po sotsial'noy pedagogike* [Dictionary on Social Pedagogy]. Moscow, Russian State Social University Publ., 2002, pp. 284-285. (In Russian).
54. Panov V.G. *Natsional'naya pedagogicheskaya entsiklopediya* [National Pedagogical Encyclopedia], 1993. (In Russian). Available at: <http://didacts.ru/> (accessed 03.04.2019).
55. Neyasova I.A. Psikhologo-pedagogicheskiye aspekty osvoyeniya sotsial'nogo opyta mladshimi shkol'nikami v obrazovatel'nom protsesse [Psychologic-pedagogical aspects of social experience's adoption by the children of junior school in educational process]. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: pedagogika, psikhologiya – Science Vector of Togliatti State University Series: Pedagogy, Psychology*, 2014, no. 3 (18), pp. 158-160. (In Russian).

Информация об авторе

Пахомов Илья Александрович, аспирант, кафедре педагогики и образовательных технологий. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина. г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: andatram@yandex.ru

Вклад в статью: общая концепция статьи, обзор литературы, написание статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9519-2794>

Поступила в редакцию 09.07.2019 г.

Поступила после рецензирования 30.07.2019 г.

Принята к публикации 25.10.2019 г.

Information about the author

Ilya A. Pakhomov, Post-Graduate Student, Pedagogy and Educational Technologies Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: andatram@yandex.ru

Contribution to the article: main study conception, literature review, manuscript drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9519-2794>

Received 9 July 2019

Reviewed 30 July 2019

Accepted for press 25 October 2019