
Социализация всё отчётливее заявляет о себе как значимый процесс в образовательном пространстве детства. Сегодня, наряду с обучением, воспитанием, образованием, в повседневнопрактический педагогический тезаурус вошёл термин «социализация». Педагогическое сообщество на всех уровнях апеллирует к глобальному процессу вхождения ребёнка в общество, исследуя различные проблемы, связанные с этим. Одна из них связана с выявлением специфики этого феномена.

• социализация • опыт • индивидуализация и социализация • метапредметность • надпредметная самореализация • социальные компетенции • продуктивность социального опыта • социальная успешность

Социализация есть процесс и одновременно явление эволюционное, сопровождающее все этапы становления человеческого сообщества в процессе этногенеза. Несмотря на существование различных точек зрения в понимании её сущности, все сходятся к одному — взаимодействию человека и социума, вхождению личности в сложную систему общественных отношений посредством усвоения, воспроизводства и обогащения социального опыта. Безусловным доказательством взаимосвязи социализации и опыта служат процессы десоциализации и ресоциализации. Первый связан с деформацией и даже утратой отдельных составляющих опыта, что имеет не только негативный, но и позитивный контексты, так как помогает личности избавиться от накопившегося «отрицательного» социального и личного опыта, способствует приобретению нового, расширяя возможности самореализации. Ресоциализация же, напротив, предполагает более быструю во временном и психологическом аспектах «реанимацию» утраченных человеком навыков жизнедеятельности в социуме и ориентирует на возрождение тех сегментов социального опыта, востребованность в которых ощущается им на всех уровнях бытия.

Общие содержательные характеристики

Во-первых, это непрерывность социализации и опыта, пролонгированность во времени. С момента появления человека на свет они сопровождают и, по сути, характеризуют всю

Социализация детства: образовательный контекст

Татьяна Николаевна Черняева,

доцент Саратовского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук

Елена Владимировна Преображенская,

доцент кафедры общетехнических дисциплин Саратовского ИПКиПРО

его жизнь как социального существа, личности вплоть до физического или психического ухода. При этом акцентируется внимание на временном аспекте социализации и опыта, отражённом в триаде «вчера — сегодня — завтра». Линия времени оказывается важной составляющей процесса социализации человека, так как позволяет определить позицию и отношение к трём временным ипостасям, отражённым в прошлом опыте личности, опыте, который может быть востребован «здесь и сейчас», и опыте, который может быть потенциально приобретён (траектория расширения).

В аспекте социализации детства это означает, что необходимо помочь ребёнку определиться в отношении к «вчера — сегодня — завтра», выявить и проанализировать характер этих временных линий, помочь ему настроиться на действенное, мотивированное отношение к процессу целеполагания, рефлексии получаемого результата и его фиксации в виде собственного социального опыта. При этом опыт перестаёт рассматриваться только как аналог репродуктивных форм активности, стереотипов схем умственных действий, применяемых человеком при решении привычных задач. Это ведёт к переосмыслению баланса между сегментами этого опыта. От абсолютной ценности зафиксированных привычных форм акцент переносится на его оперативные и потенциальные выражения в качестве новообразований в ближайшем или отдалённом будущем.

Во-вторых, социализация и опыт стыкуются на многочисленных точках опыта — реально совершаемых действиях, отрефлексированных и закреплённых в сознании личности. Как глобальный процесс, социализация протекает на протяжении всей жизни и может быть как стихийной, так направляемой и контролируемой. Каждая из них отражает свой вариант формирования социального опыта.

Так, стихийная социализация отражает влияние внезапно складываемых условий, возникновение различного рода непредвиденных проблем в результате ситуативно принимаемых решений. Усвоение, воспроизводство и обогащение социального опыта ребёнком происходят в обычной, не организуемой специально жизнедеятельности, как правило, на неосознае-

мом и/или частично осознаваемом уровне. Такая социализация во многом связана с понятием «среды обитания», жизнедеятельности ребёнка — с тем, что присутствует и окружает его. При этом он вынужден (в силу самых различных причин) существовать именно здесь и нигде более, что ведёт зачастую к вынужденному принятию существующих норм, адаптации к принятым правилам. Рефлексия, самооценка в этом случае затруднены в силу низкой контролируемости происходящего как извне (отдельными лицами, институтами, структурами), так и изнутри — самой личностью. Однако стихийная социализация ведёт к большей самостоятельности проживания «точек опыта», сильным эмоциональным переживаниям, закрепляющим в ментальных структурах личности её собственные жизненные результаты.

В случае направляемой социализации на усвоение, воспроизводство и обогащение социального опыта косвенно влияет окружающий социум, но из него выделяются субъективно значимые люди (значимые «Другие»), явления, события. Здесь присутствует свобода выбора и оценки происходящего, возможность смены (вплоть до ухода) окружающих реалий. Что касается соотношения управляемой социализации и опыта, оно выражается в регулируемом, преднамеренно организуемом взаимодействии человека с различными социальными институтами, семьёй и образованием.

Контролируемая социализация происходит как целенаправленно организуемое усвоение, воспроизводство и обогащение социального опыта в специально организуемой деятельности — социальном воспитании. Несомненно, что здесь колоссальную роль играют те агенты социализации, которые берут на себя функции управления, организации и контроля над ходом и результатом этого специально организуемого процесса.

Как самостоятельную составляющую социализации можно выделить более или менее сознательное самоизменение, саморазвитие личности, которое является центром схождения стихийной, направляемой и контролируемой социализаций. Именно от позиции конкретного ребёнка, его отношения к окружающему социуму во всех

его проявлениях зависит качественная и количественная характеристика включённости в социализацию, уровень его опыта. «Единицей» данного опыта является акт схождения между «хочу» и «надо», в результате чего появляется осознанный, самостоятельный выбор в конкретной возникшей ситуации, акт своеобразного социального и личностного творчества. Этот акт творчества неразрывно связан с самоанализом «точек опыта», коррекцией своих действий, рефлексией, внутренним диалогом, в котором человек = ребёнок оценивает, принимает или отвергает ценности, присущие тем или иным людям, общностям, формирует своё представление об окружающем мире, преобразует себя и в той или иной мере окружающую действительность.

Таким образом, важнейшим процессом и одновременно результатом успешной социализации человека на всём протяжении жизни выступают его социальный опыт и наиболее сенситивный период для его формирования — это детство.

В обобщённом виде социальный опыт есть совокупность социальных знаний и усвоенных умений, навыков жизнедеятельности личности в определённом социуме, проявляющаяся в сферах познания среды и самопознания, взаимодействия с другими людьми, профессиональной деятельности, посредством выполнения различных социальных ролей.

Специфика формирования социального опыта ребёнка, согласно Л.С. Выготскому, состоит в том, что между формирующейся личностью ребёнка и предметом культуры, который ему надлежит освоить, непременно находится другой человек, который будет опосредовать процесс приобретения опыта. Более того, без непосредственного контакта с взрослым опыт будет усваиваться крайне сложно.

Между тем сегодня происходит пересмотр этих отношений. Так, с субъект-объектной позиции взрослый объективно нацелен не на личность ребёнка, а на его поведенческую активность, причём в рамках выдвинутых «его (взрослым) миром» норм. В этом случае опыт не формируется, не приобретается личностью, а «навязывается» сверху, позиция же ребёнка характеризуется пассивностью, личной апатией. Это

отражается в динамике социального, жизненного инфантилизма, когда ребёнок боится (не хочет или не может) приобретать собственный социальный опыт.

Иной, личностно-деятельностный подход предполагает изменение взаимодействия взрослого и ребёнка в логике субъект-субъектных отношений личностного и социального взаимодействия. Его результатом являются не столько приобретённые знания, умения, сколько опыт и компетенции, с помощью которых ребёнок обретает возможность успешно социализироваться в общество.

Многие исследователи убеждены, что приоритет индивидуальности, самобытности, самооценности ребёнка как активного носителя социального опыта складывается задолго до того, как на него начнёт влиять специально организованное обучение. Он не становится, а изначально является субъектом собственной жизни, процесса «вхождения» в общество. В образовательном процессе различных образовательных организаций лишь происходит «встреча» задаваемого общественно-исторического опыта и социального опыта ребёнка. Взаимодействие этих видов опыта идёт не по линии вытеснения, а путём их постоянного согласования, посредством внутреннего и внешнего диалога, отражённого в глобальном процессе социализации.

Соотношение индивидуализации и социализации

Если рассматривать их только терминологически, то они полярны. Индивидуализация есть процесс обособления человека из окружающего мира с целью сохранения своей неповторимости. Социализация же, напротив, ведёт к относительно общему для всего социума знаменателю. При этом социализация и индивидуализация по сути представляют стороны одного и того же процесса — развития и формирования личности. «Социализация не есть антипод индивидуализации, якобы ведущей к нивелированию личности, индивидуальности человека. Скорее, наоборот, в процессе социализации и социальной адаптации человек обретает свою индивидуальность, но чаще всего сложным и противоречивым

образом»¹. Более того, гранью, смыкающей эти два процесса, является именно социальный опыт как уникальный социально-личностный конструкт, который лежит в основе процесса социализации, не только субъективно усваивается, но и активно перерабатывается, становясь источником индивидуализации личности.

И социализация, и индивидуализация связаны с экстериоризацией и интериоризацией как вариантами восприятия, усвоения и способа взаимодействия с окружающим. С их помощью и происходит конструирование социального опыта через преобразование предметной деятельности (внешней оболочки любого опыта) во внутреннюю — внутриличностные отношения с самим собой на основе сознательного включения социальных норм и ценностей во внутренний мир человека. Связующим звеном между ними выступает процесс социальной адаптации, благодаря которому человек активно приспосабливается к условиям среды, ролевым функциям, социальным нормам, группам. В итоге «...в области социальной жизни ребёнок обретает индивидуализацию, личную самостоятельность (автономию), которая требует выхода»², а это уже связано с выходом в социум — социализацией, так как понимание себя, своей сущности, неповторимости и отстаивание их невозможно без соотнесения себя с поведением, стилем общения, ценностями, внешним и внутренним колоритом других представителей социума.

Взаимодействие с «Другими», вхождение в их мир, усвоение предлагаемых культурных норм, правил поведения способствует социализации как процессу «вхождения» ребёнка в общество. Стать личностью как социальным существом без взаимодействия с обществом «Других» нельзя. Вместе с тем, ребёнок, сталкиваясь с «Другими», субъективируется, пытается выявить, продемонстрировать и вместе с тем сохранить свою индивидуальность. Развитие «Я» требует перехода и на многообразные позиции «Других», и необходимости ограничения от них. Следовательно, социализация есть

объективное движение ребёнка к «Другому», а индивидуализация — движение его личности от «Другого» к самому себе. Поэтому их можно рассматривать как одинаково значимые стороны общего процесса формирования и развития личности и, соответственно, его социального и личностного опыта.

Отдельный аспект проблемы связан с условиями формирования социального опыта, прямо или косвенно, опосредованно или непосредственно, объективно или субъективно влияющими на его ход и результат. К объективным, то есть создаваемым и реализуемым целенаправленно в условиях контролируемой социализации (силами педагогического коллектива конкретной образовательной организации), можно отнести:

- пространственно-средовые (создание и функционирование открытого образовательного пространства; предметно-развивающей среды и др.)³;
- организационно-методические (разработка адекватного специфике, целям и задачам конкретной образовательной организации методического, диагностического инструментария);
- содержательную проработку образовательных программ с позиции индивидуализации и дифференциации⁴;
- распределение материально-технических ресурсов, в соответствии со спецификой образовательной организации, её профилем;
- психолого-педагогические (построение системы «S↔S» взаимодействия сообщества: «ребёнок + педагог + родители + социальные партнёры»)⁵;
- педагогическое просвещение; использование тактик педагогической поддержки, сопровождения, помощи и защиты.

³ Григорьева М.В. Динамика системы взаимодействий школьника и образовательной среды на разных этапах обучения // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. — Т. 9. — № 4. — 2009. — С. 104.

⁴ Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий // Известия Саратовского университета. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. — Т. 1. — № 1–2. — 2008. — С. 74.

⁵ Елисеева Е.А., Черняева Т.Н. Подготовка будущих педагогов к социальному партнёрству в образовании. — Саратов: Изд-во СГУ, 2013.

¹ Ромм Т.А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов. — Новосибирск, 2007. — С. 55.

² Зауш-Гогрон Ш. Социальное развитие ребёнка. — СПб., 2004. — С. 17.

Субъективные условия в силу адресной конкретики чрезвычайно вариативны и в первую очередь зависят от характера и специфики внутрисемейной социализации. Негативные аспекты (родительская пассивность, несформированность общесемейных ценностей, поверхностность интересов родителей, меркантильность их взглядов, выраженных нередко в желании воплотить лично нереализованные амбиции в жизнь ребёнка, и др.), безусловно, усложняют весь процесс социализации, сужают возможности формирования опыта. В этом случае образовательные организации нередко выполняют компенсаторные, корректирующие функции.

Позитивные же моменты, выраженные в открытости, готовности к диалогу, сотрудничеству с педагогами, заинтересованности в саморазвитии, самореализации ребёнка, принятии паритетности участия в его жизни, воспитании, образовании, служат основой для складывания и дальнейшего развития образовательного партнёрства. Во многом этот позитив идёт от изначального «совпадения ожиданий» родителей и педагогов образовательной организации относительно смысла нахождения ребёнка в ней. И здесь акценты могут различаться от максимального совпадения взглядов до прямого отторжения. Вспомним, что долгие годы отечественная педагогика заявляла о необходимости «подготовки ребёнка к будущей жизни», главным критерием которой служил средний балл аттестата. Сегодня для некоторых это трансформировалось в результаты ЕГЭ.

Однако прогрессивно мыслящие педагоги понимают, что сумма даже блестяще зазубренных фактов не сделает ребёнка счастливее, не гарантирует успешность самореализации, не обеспечит контакт и взаимопонимание в среде разнообразных по возрасту, взглядам, уровню общей и профессиональной культуры людей. И получается, что нужно нечто, что находится за рамками предметно-урочной деятельности и что может выступать как некий социокод, матрица организации жизни ребёнка как здесь, «в детстве», так и потом. Не случайно сегодня речь идёт, в том числе и на уровне новых ФГОС, утверждённых приказом Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010, о метапредметности знаний, выработке

универсальных учебных действий (УУД), формировании ключевых компетенций как востребованных сегодня результатов образования. Получается, что как бы терминологически эти результаты ни назывались, ядром их, в любом случае, будет выступать собственный опыт ребёнка. Именно он служит базой для дальнейшего продвижения в социуме (в самых разнообразных аспектах его понимания — личном, семейно-бытовом, профессиональном, нравственно-этическом и др.). Не случайно сегодня предлагают рассматривать результат образования через формулу «ЗУН+», означающую сохранение значимости знаниевой составляющей при актуализации надпредметных, личностно-деятельностных приобретений в виде различных компетенций.

Сегодня ориентир на компетенции представляется актуальным не только в силу их объективной значимости, но и в соответствии с новым пониманием результативности функционирования всех структурных компонентов образования в РФ; в Законе об образовании в Российской Федерации он рассматривается как «... единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции, определённого объёма и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов»⁶.

«Выход» образования на компетенции, в том числе и социальные, связан, с одной стороны, с поиском механизма «замера», при помощи которого можно оценить и сформированность опыта, и одновременно успешность учащегося в плане надпредметной самореализации. Именно компетенции в этом плане позволяют продиагностировать не столько знаниевую компоненту образовательного результата, сколько его практико-действенную,

⁶ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». — М.: Эксмо, 2013. — С. 3.

деятельностную, опытную составляющую. А с другой стороны — интерес и значимость формирования социальных компетенций связаны с обеспечением метапредметности, универсальности, желанием получить пролонгировано значимый образовательный результат, выходящий за рамки той или иной образовательной организации и позволяющий ребёнку реально быть, а не казаться успешным.

Социальные компетенции, входящие в смысловое пространство современного образования, рассматриваются как бинарность отношений «человек («Я») и общество. Она выражается в единстве знаний об обществе, правилах и способах поведения, умений, навыков, необходимых человеку для выполнения социальных обязанностей и ролей и отражающих принятие им исторических, культурных норм, традиций, ценностей данного общества, сформированность социокультурных ориентиров, духовную, гражданскую, профессиональную зрелость, включённость в систему социальных отношений. Однако только знания не раскрывают всю сложность новообразований личности. Они должны быть дополнены разнообразными социальными умениями и навыками (коммуникативными, деловыми, организационными, лидерскими, перцептивными и др.), которые формируются, в свою очередь, в социальном, витальном и личностном опыте ребёнка, в активном взаимодействии его с социумом в целом, не ограниченном рамками образовательных организаций.

Отражая уровень сформированности социального опыта и вместе с тем социальной активности личности, её полезности обществу, социальные компетенции универсальны, востребованы как «здесь и сейчас», так и в грядущей перспективе. Они позволяют ребёнку быть мобильным в условиях динамично развивающегося социума и вместе с тем готовым решать самые разнообразные жизненные проблемы, оценивать свои возможности и понимать, принимать ожидания ближайшего окружения, успешно налаживать разнообразные по степени сплочённости отношения (сотрудничество, наставничество, командное взаимодействие и др.) вне зависимости от статуса партнёра. При этом социальные компетенции можно рассматривать с пози-

ции продуктивности социального опыта, который включает как репродуктивные, неоднократно повторяющиеся, стандартные действия, так и инновационные моменты, требующие мобилизации имеющихся ресурсов (знаний, умений), возможно, из других областей жизнедеятельности, для положительного решения возникшей ситуации.

Социальные компетенции можно рассматривать и как итоговую «выжимку» имеющегося социального опыта, банк тех положительных вариантов поведения, деятельности, отношений, которые были интериоризированы личностью в результате различных жизненных коллизий. Важно отметить, что в содержательно-ценностном отношении данные компетенции — производные от опыта, который не может быть определён с позиции полярности, как, например, результат — удачный (+) или неудачный (–). Не зря говорят, что хорошее решение — результат опыта. А опыт — результат плохих решений.

Ценность социального опыта как личностно-деятельностного конструкта не только в позитиве, но и обязательно в эмоционально прожитых, отрефлексированных негативных моментах. Так называемые «грабли», на которые наступает любой человек (а ребёнок в большей степени в силу начальности траектории своего социального существования), позволяют ему накопить банк различных жизненных ситуаций, скорректировать мотивационно-потребностную, волевою, когнитивно-ценностную и оценочную составляющую собственной биографии через каждый компонент социального опыта (деятельности/поведения ↔ общения/отношений ↔ системы «само-Я»). Поэтому опыт как личностно значимая «взвесь» ошибок и индивидуальных успехов всегда есть ресурс развития. Даже при наличии негативного результата он не позволяет личности останавливаться, а через механизм рефлексии, эмоциональное переживание комфорта и дискомфорта становится стимулом, основой для переосмысления, анализа дальнейших действий.

Следовательно, разнообразные по качеству результаты, аккумулированные в социальном опыте ребёнка и выраженные в сформированных социальных компетенциях,

выступают индикаторами реальной готовности к продуктивному разрешению возникающих задач, самостоятельному устранению проблем-препятствий, барьеров и определёнными гарантами его социальной успешности.

Социальная успешность

Эта категория относительно недавно вошла в педагогический тезаурус и в реальную образовательную практику. «Социальная успешность — это результативность личности в деятельности, влияющая на качества, которые позволяют в процессе освоения социального опыта конструктивно функционировать, позитивно развиваться, благополучно преодолевать трудности и разрешать социальные проблемы»⁷.

Вместе с тем она может рассматриваться как определённый уровень индивидуальных социальных достижений, субъективного благополучия, фиксируемых на различных этапах детства и имеющих все основания для дальнейшей витальной пролонгации.

Социальная успешность есть производная от тех «точек опыта», которые имеются в биографии конкретной личности. А параметральные характеристики (ширина/объёмность, глубина/вариативность, многоаспектность/многовекторность) именно детского социального опыта (отличающегося особой ценностью в жизни любого человека) служат основой, отправной точкой для следующего витка социализации, механизмом отработки социальных компетенций.

Вместе с тем представляются важными отправное толкование сущности успешности вообще и социальной в частности, уровень «образовательных ожиданий» всех субъектов. Если и педагоги, и родители реально отдают себе отчёт, понимают и принимают то, что только отметка/оценка не может быть мерилем счастья ребёнка, а важны динамика его развития, успех, радость побед над собственными ошибками, то возникает уникальное образовательное пространство, среда комфорта всех его участников — детей, педагогов, родителей.

⁷ Баранец Н.А. Технология формирования социальной успешности младшего школьника: автореф. ... канд. пед. наук. — Тамбов, 2011. — С. 9.

Безусловно, социальная успешность отражается в каждой из сфер социального опыта. В сфере деятельности она напрямую связана с компетенциями в различных его видах (художественной, спортивной, проектной, трудовой, ценностно-ориентированной, творческой, свободном общении), не ограниченных рамками предметно-урочной, школьной практики. И значим не только их индивидуальный вектор, но и командно-коллективно-групповая ориентированность.

Сфера социального опыта, связанная с общением и отношениями в плане сформированности социальных компетенций, включает в себя представления о способах, правилах социального взаимодействия с самыми разнообразными представителями социума с учётом их возраста, национальности, пола и иных специфик. Владение ребёнком средствами вербальной и невербальной коммуникации, умение настроиться на взаимопонимание в процессе общения, знание определённых ролевых требований и ожиданий и вместе с тем непосредственный опыт поведения представляются значимыми для его успешной самореализации. Коммуникативные социальные компетенции, являясь результатом многочисленных «проб и ошибок», помогают снять проблемы, выраженные в неумении, нежелании общаться с незнакомыми людьми. Ребёнок не только оценивает, но и сознательно принимает те ценности, этические нормы межличностного взаимодействия, которые способствуют установлению разнообразных социальных контактов.

Система «само-Я» в структуре социального опыта отражается в сформированности самоконтроля, навыков конструктивного, неконфликтного взаимодействия, умениях осуществлять выбор адекватных ситуации способов общения и поведения. Особую роль здесь играют рефлексивные умения. Возникающие «ножницы» между ожиданиями и реальностью вызывают необходимость эмоционально, содержательно и процессуально пережить свершённое, устанавливая причинно-следственные взаимосвязи. А это выводит на необходимость рефлексии опыта, которая связана с процессами (само) оценки и построения ребёнком собственной «Я-концепции», развитием у себя здоровой

критичности и формированием объективной самооценки. Как говорил Зигмунд Фрейд, несмотря на болезненность опыта, он неизбежен и необходим. Иначе как бы мы узнали жизнь?

В плане эмоциональной оценки и рефлексии социального опыта большую роль играет интернальный локус контроля, при котором человек убежден в том, что успешность или неуспешность его деятельности, полученных результатов целиком зависит от его личных качеств (целеустремленности, способностей, коммуникативных навыков, работоспособности, гибкости).

Экстернальный локус контроля, напротив, исходит от первопричинности действия внешних сил (помощи, давления, конкуренции, недооценки). Локус контроля, являясь личностной характеристикой, позволяет выделить тех, кто более чувствителен к внешним воздействиям, чья (само)рефлексия в большей мере отражает неадекватность оценки, и тех, чья деятельность определяется внутренней стратегией, и возникновение различных проблем воспринимается как обязательность успешной социализации. При этом важно то, что по мере взросления ребенок переносит имеющийся у него опыт из одной социальной среды в другую, усложняя создаваемый им же конструкт — собственный

социальный опыт. Диалог субъектов как носителей этого опыта формирует критическое отношение к его осознанию, переоценке и параллельно принятию нового решения на «точке опыта», которая входит в зону ближайшего развития ребенка. Следовательно, чем богаче, разнообразнее взаимодействие с разнообразными «Другими», тем шире поле социализации, возможность индивидуализации и конструирования социального опыта, тем более социально адаптивен и успешен ребенок, шире условия его позитивной самореализации, прочнее защитный, релаксационный и рефлексивный механизмы.

Рассмотрение образования в широком социальном контексте акцентирует внимание на явлениях и процессах, не ограниченных рамками знаниево-ориентированного подхода. К их числу педагогическая теория и практика относят феномены социального опыта, социальных компетенций и социальной успешности. Образование через всю жизнь, неограниченное рамками урочной деятельности, ориентация на саморазвитие во всех сферах жизни благодаря сформированному в детстве социальному опыту и социальным компетенциям позволяют интенсифицировать процесс социализации ребенка, его успешность как «здесь и сейчас», так и за условными рамками детства.