

ПЕРВИЧНАЯ ПРАВОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА

В.Н. Гуляихин, заведующий кафедрой социальной работы и педагогики Волгоградского государственного университета, доктор философских наук, доцент
С.В. Широ, заведующий кафедрой права Волгоградского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук, доцент

Статья посвящена проблеме первичной правовой социализации человека. Используя методологию психоанализа Э. Эриксона, автор проводит анализ психосоциальных проблем становления личности как субъекта права. Особое внимание уделяется фундаментальным возрастным кризисам, оказывающим существенное воздействие на процесс формирования правосознания субъекта.

Ключевые слова: правовая социализация, правосознание, правовая культура, психосоциальный кризис, ребенок.

Решение традиционных общественных проблем и социальных вопросов, появившихся в связи с ускорением глобализационных процессов, требуют новаторских подходов и технологий. В данном контексте весьма актуальным является научное исследование этапов «вхождения» личности в социум, решение проблемы адекватного восприятия и принятия ею духовно-нравственных ценностей и прогрессивных общественно-правовых ориентиров.

Правовая социализация не может не являться частью общей социализации человека, периодизация которой впервые детально была рассмотрена на базе психоаналитической методологии, ставшей традиционной для изучения данного вопроса. Использование мето-

дологических принципов психоанализа привело к достаточно четкому установлению стадий социализации. Применение теории психосоциального развития Э. Эриксона позволило строго выделить периоды правовой социализации индивида. По мнению американского психолога, на протяжении всей своей жизни человек переживает восемь фундаментальных психосоциальных кризисов, которые характерны для определенного возрастного периода [1]. В зависимости от того, насколько благоприятно (или неблагоприятно) для себя индивид преодолет каждый из них, и зависит успешность его дальнейшей социализации. В психологическом и социальном становлении личности каждая его стадия, границами которых

и выступают кризисы, связана определенным образом с одной из базисных компонент правового сознания.

Как известно, для психосоциального развития личности психоанализ придает большое значение периоду раннего детства. По Эриксону, ребенок переживает на первом году жизни свой первый кризис, «генетически» связанный с уровнем удовлетворенности его основных физиологических потребностей. Если люди, ухаживающие за ним, по каким-либо причинам плохо удовлетворяют его нужды, то у маленького человека развивается чувство глубокого недоверия к окружающему миру, которое со временем и в зависимости от последствий преодоления последующих возрастных кризисов может перерасти либо в личностную установку на жесткое подчинение себе окружающего мира, чтобы сделать его более удобным и комфортным для себя, либо в желание отомстить ему за свои перенесенные страдания, когда им выбираются деструктивные цели-ориентиры для своего социального поведения. При нормальном удовлетворении основных физиологических потребностей ребенка у него появляется чувство полного доверия к окружающему миру, которое становится основой цельного развития и может трансформироваться в процессе дальнейшей социализации в любовь к людям и жизни, ориентируясь психо-социальное развитие личности на гуманистические общественные ценности [2, с. 70]. В процессе преодоления первого кризиса у человека начинает формироваться модель социального взаимодействия, которой он придерживается при общении с Другим.

Социальное доверие и недоверие непосредственно связано с верой человека в добро. Каждое общество и, соответственно, любой человек имеют свою институционализированную форму почитания, которая становится жизне-способной и социально значимой благодаря соответствующему образу мира, сформированному в общественном и индивидуальном сознании. Чаще всего таким институтом выступает организованная религия. Эриксон связывал первый кризис именно с этой институционализированной формой почитания, психосоциальным основанием которого является установка доверия к окружающим. Психоаналитик определил соотношение между базисным доверием и институтом религии, который он толкует достаточно широко. «Постоянная потребность индивидуума в том, чтобы его воля переподтверждалась и определялась в размерах внутри взрослого порядка вещей, который в то же самое время переподтверждает и устанавливает размеры воли других, имеет институциональную гарантию в принципе правопорядка. В повседневной жизни, так же как в высоких судебных инстанциях – государственных и международных, – этот принцип определяет каждому его привилегии и ограничения, обязанности и права» [1, с. 242].

Во время первого кризиса не решается окончательно вопрос о том, какое начало одержит верх, но данная дилемма возникает каждый раз заново при прохождении последующей стадии социализации. Каждый кризис несет в себе как негативную, так и позитивную возможность, реализация которой напрямую зависит от характера домини-

рующих социально-психологических факторов становления человека как личности. «Ребенок, который приходит в школу с чувством настороженности, может постепенно проникнуться доверием к какой-нибудь учительнице, не допускающей несправедливости по отношению к детям. При этом он может преодолеть первоначальную недоверчивость. Но зато и ребенок, выработавший в младенчестве доверчивый подход к жизни, может проникнуться к ней недоверием на последующих стадиях развития, если, скажем, в случае развода родителей в семье создается обстановка, переполненная взаимными обвинениями и скандалами» [3, с. 7]. В процессе преодоления первого кризиса у ребенка складывается базовая психосоциальная установка (доверие или недоверие) по отношению к окружающему миру, которая становится одной из детерминант, определяющей развитие второго кризиса. Эта установка становится одним из архетипов личностного бессознательного правового сознания человека.

Второй фундаментальный психосоциальный кризис связан с получением ребенком первого опыта обучения, особенно с приручением его к опрятности, связанной с контролем естественных отправлений. Если взрослые с пониманием относятся к этой проблеме и помогают ему контролировать этот процесс, то ребенок получает позитивный опыт самостоятельности и автономии. Если же они осуществляют чрезмерно строгий или непоследовательный контроль, то у ребенка появляется страх, приводящий впоследствии к развитию различных комплексов неполноцен-

ности [4, с. 54]. Другими словами, на этой стадии социализации у человека появляется установка либо на самостоятельность и автономность, либо на патологическое сомнение и стыд. Эти базисные аттитуды присутствуют как на сознательном, так и бессознательном уровне. Чрезмерное пристыживание может привести к противоположным результатам: ребенок стремится не к истинной правильности поведения, а проявляет скрытую решимость выкрутиться из неудобного положения и незаметно ускользнуть от своих воспитателей. Во что же это может вылиться в итоге? Эриксон отвечает на этот вопрос, ссылаясь на одну впечатляющую американскую балладу. В ней повествуется о том, как убийца, приговоренной к публичной смертной казни, вместо того, чтобы раскаяться в содеянном преступлении, начинает поносить зрителей, завершая каждый свой залп ругани словами: «Будь прокляты ваши глаза!». По мнению психоаналитика, сходным образом ведут себя маленькие дети, которые пристыжены сверх всякой меры, и бросают вызов всем окружающим. У них существует предел выносливости, после которого они перестают верить в непогрешимость взрослых и начинают считать злом весь мир.

Если воспитатели терпеливо предоставляют ребенку возможность делать то, на что уже тот вполне способен, то у него формируется убеждение, что он владеет самим собой и может быть вполне самостоятельным и относительно свободным от взрослых. Их внешний контроль должен убеждать малыша в наличии у него собственных сил и возможности «стоять на своих ногах». Но

если взрослые неразумно и чрезмерно ограничивают свободу малышей, делают за него то, на что он и сам способен, то у малыша формируется нерешительность, стыдливость и неуверенность в своих способностях управлять собой и окружением. В этот период зарождаются психогенные факторы будущего гражданского и правового инфантилизма, когда «Я» перестает быть активным и становится пассивным перед «не-Я». Со временем ребенок может развить не по годам требовательную совесть, постоянно спрашивая себя: «Как я могу что-либо значимое делать, если я столь несовершенен и не обладаю для этого достаточными способностями?» Если при последующих прохождениях кризисов человек не преодолевает собственную неуверенность перед окружающим миром, то его правовое поведение будет безответственным по отношению не только к Другому, но и к себе. Гражданский инфантилизм совершенно не соответствует как современным социально-возрастным требованиям, так и объективным общественно-историческим запросам. А ведь «назначение и ценность каждого человека в том, что он отдает себя и все, что он есть, что у него есть и на что он способен, на служение роду, т. е. (так как и поскольку вид служения, в котором нуждается род, определяется государством) государству» [5, с. 240]. Инфантильный индивид не способен отдать себя и все, что у него есть, на служение обществу. Но у него может развиться навязчивое внутреннее состояние, не адекватное социальной ситуации, требующее упорного и мельчайшего контроля за окружающей его общественной средой. По Эрикссону,

такое состояние «служит инфантильным источником позднейших попыток во взрослой жизни руководствоваться скорее буквой, нежели духом закона» [1, с. 240]. При этом у такого повзрослевшего индивида появляется желание выполнять по своей сути бессмысленные социальные действия, которые становятся ритуальными и стереотипными. Он плохо чувствует и осознает прогрессивные веяния общественной жизни. Для него становится главным исполнение символических ритуалов, основанных на чинопочитании, чем сама жизнь, которая его пугает своей непредсказуемостью и изменчивостью.

Протекание и характер результатов второго фундаментального психосоциального кризиса человека находится в прямой зависимости от уровня предоставляемой ребенку свободы самовыражения и адекватности ее регулирования или подавления со стороны взрослых. Кроме того, его исход решающим образом зависит от соотношения любви и ненависти, которое проявляет окружение по отношению к нему. В зависимости от этого соотношения у детей проявляется тяга к сотрудничеству или протестному своеволию. Если они чувствуют себя вполне самостоятельными и способными осуществлять самоконтроль, основанный на самоуважении и свободном распоряжении собой, то у них появляется гордость за свои достижения и начинает формироваться установка на доброжелательные действия по отношению к Другому. Из-за ощущения несвободы в распоряжении собой и чуждого самоконтроля происходит патологическая склонность к сомнению в своих силах и инфантильное

отношение к себе и Другому. Эриксон сделал вывод, что «чувство автономии, воспитываемое у малыша и видоизменяемое с ходом жизни, служит сохранению в экономической и политической жизни чувства справедливости, равно как и само поддерживается последним» [1, с. 242].

Преодоление ребенком своего третьего фундаментального психосоциального кризиса связано с его отказом от прежних форм поведения, ставших уже привычными для взрослых. Вектор его личностного становления проходит между предприимчивостью на одном полюсе и чувством вины на другом. Этот период приходится обычно на возраст от четырех до пяти лет. К четырем годам малыш уже приобретает множество интеллектуальных и физических навыков, большинство из которых он «позаимствовал» у родителей и сверстников, подражая им. Но простое подражание и копирование чужих действий перестает его уже удовлетворять, поэтому он начинает проявлять инициативу и придумывать себе занятия сам, используя при этом свои пробуждающиеся креативные способности. В зависимости от того, как ведет себя в этот период времени окружение ребенка, и проходит вектор его психосоциального развития между двумя полюсами – предприимчивостью и чувством вины. Если ему предоставляется возможность свободного проявления своих творческих способностей, изобретательности и фантазирования в придумывании и выборе игр, то у него закрепляется такие качества как активность, инициативность и предприимчивость. Этому способствует также

и готовность родителей отвечать на множество вопросов ребенка, который пытается понять окружающий его мир и определить свое место в нем. Когда же взрослые постоянно демонстрируют нежелание отвечать на детские вопросы и осуждают активную моторную деятельность ребенка, то у него возникает патологическое чувство вины, которое сохраняется и при дальнейших стадиях его личностного становления.

Наибольшим влиянием на малыша обычно пользуется семья, которая и является тем социальным институтом, который осуществляет его первичную правовую социализацию. Будучи включенной в нормативную систему социума, она является носителем определенного духовно-нравственного и ценностно-правового комплекса, посредством которого проводится правовая социализация ребенка, а также определяются его социальные функции, персональная роль и общественный статус. В этом смысле семьи обладают разными возможностями и общественным потенциалом. «Там, где ребенок, сейчас столь охочий до строгого управления собой, может постепенно развивать чувство моральной ответственности, там, где он может получить некоторое представление об институтах, функциях и ролях, которые будут благоприятствовать его ответственному участию, – он будет добиваться приятных достижений во владении орудиями и оружием, в умелом обращении со значимыми игрушками и в уходе за младшими детьми» [1, с. 242]. Для малыша родители обычно и олицетворяют собой тот духовно-нравственный и ценностно-правовой комплекс, субъектами которого они являются. И

здесь очень важно, чтобы слова и поступки взрослых не расходились друг с другом. У ребенка развиваются стойкие регрессии и глубокие обиды, когда он узнает, что сами родители не живут по совести, т.е. по тем правилам, которые они декларируют. В этом случае может возникнуть один из глубочайших конфликтов человеческой жизни, когда появляется ненависть к тому родителю, который ранее олицетворял духовно-нравственную и ценностно-правовую систему, искренне принятую ребенком, но который сам же неоднократно нарушал ее нормы, лицемерно и ханжески «изворачиваясь» для того, чтобы уйти от ответственности. Эриксон предупреждает, что у человека, пережившего такой конфликт в детстве, может образоваться гремучая смесь подозрительности, способности изворачиваться и сильной тяги к ханжескому морализаторству, которая опасна как для него самого, так и для его окружающих. Например, демонстрация своей правоты такими людьми может быть ими использована против других в форме постоянного, но объективно не имеющего позитивного социального смысла и совершенно не терпимого, поучающего надзора, когда доминантой такой деятельности становится именно запрет, а не стимулирование общественной инициативы и активности контролируемых индивидов.

Общественные институты предлагают ребенку систему нравственных представлений и моральных ограничений в образе идеальных взрослых, достаточно привлекательных для замены в их сознании «морально устаревших» идеалов сказочных героев. Именно дан-

ной возрастной группе больше всего свойственно стремление к быстрой учебе и извлечению максимальной пользы из своих учителей. Результатом третьей стадии ранней социализации является не только введение моральных установок, ограничивающих дозволенность собственных действий, но и задание направления движению к общественно-правовым идеалам, т.е. «к возможному и реальному, которое позволяет мечты раннего детства связать с целями активной взрослой жизни» [1, с. 247].

Четвертая стадия первичной правовой социализации ребенка приходится на возраст от шести до одиннадцати лет. Ее отличительной особенностью является «выбор» ребенка между такими базисными полюсами как трудолюбие и чувство неполноценности. При нормальных психосоциальных условиях у детей этого возраста происходит достаточно быстрое формирование первичных правовых представлений, которые объективно необходимы для позитивного развития процессов их правовой социализации. Правовое мышление ребенка отличается конкретностью, эгоцентричностью и персонифицированностью, что на данной стадии придает свою специфику использованию механизмов социализации. Если ребенку рассказывают о законе, то он представляет конкретного субъекта правоохранительных органов – судью или милиционера. Когда ему говорят о правонарушении, то данное понятие может закрепиться в его правосознании как образ конкретного хулигана или воришки. Если с ним беседуют о государственной власти, то он представляет себе премьер-министра или пре-

зидента. Его мыслительные операции имеют характер чувственного и очевидного, но не абстрактно-теоретического и глубинного постижения правовой реальности. Поэтому «необходимо усиленно развивать способности ученика начальной школы к обобщенному, абстрактному и формально-логическому мышлению. При активной работе в данном направлении он начинает правильно пользоваться понятиями власти, закона, индивидуальных прав, свободы, равенства и т.п. В начальных классах по мере общего когнитивного развития у ребенка происходит первое важное изменение правового мышления, когда оно достигает первичного абстрактного уровня» [6, с. 126]. Характерной особенностью ребенка данной возрастной группы является его своеобразный персонцентризм, когда им оцениваются правовые явления главным образом по их последствиям для отдельных людей. Он еще не способен увидеть их значения для общества в целом. Другим его характерным свойством выступает детский «авторитаризм» (Дж. Адельсон). Это проявляется в том, что для детей вполне естественно подчиняться взрослому, будь то учитель, милиционер или чиновник. Общественную деятельность старших им еще сложно правильно оценить с точки зрения ее рациональности или честности. Кроме того, дети считают суровое наказание каждого преступника правильным и справедливым.

В этом возрасте дети обычно неосознанно пользуются своими естественными правами и свободами. Но требование нынешнего времени таково, что они уже начинали осознанно вхо-

дить в мир своих прав на данной стадии социализации. Для этого нужно, чтобы взрослые познакомили их не только со своими правами, зафиксированными Декларацией прав ребенка, но и теми обязанностями, которые уже на них накладывает общество. Осознанное вхождение ребенка в мир своих прав не может быть достигнуто их простым заучиванием. Здесь важно дать ребенку самому ощутить особую духовно-нравственную атмосферу, представляющую собой фундаментальную основу «правового поля». У детей должно появиться чувство самоценности и на ее основе уважение прав других людей. Взрослым нужно создать все условия для их правовой защищенности, чтобы начать формировать у детей социальную потребность жить в свободной и правовой общественной среде.

Четвертую стадию первичной социализации ребенка можно считать своего рода пропедевтическим курсом основ правовой культуры общества, при прохождении которого он получает относительно систематизированное знание о своих основополагающих естественных правах и свободах (право на жизнь, защиту, здоровье, образование, членство в детской ассоциации, возможность иметь семью и т. д.). Сведения о значительной части других прав (социальных, экономических, политических и культурных) лучше давать в школе на следующей стадии социализации, когда ученики могут понять и осознать их ценность. За время, проведенное в начальной школе, дети должны получить первые правовые навыки общественной жизнедеятельности для того, чтобы суметь найти правильный

алгоритм решения простых правовых проблем бытового характера. И весьма важно еще то, что они должны переходить на следующую ступень социализации с верой в свои силы и чувством реальной возможности самостоятельного осуществления общественно-полезной деятельности.

На четвертой стадии правовой социализации существует опасность развития у детей чувства неадекватности и неполноценности. Если ребенок получает негативный опыт и отрицательные эмоции от использования им орудий труда и применения первых полученных рабочих навыков, а также от общения со своими сверстниками и занимаемого среди них положения, то из-за отчаяния, вызванного этими неблагоприятными обстоятельствами, он может отказаться как от идентификации себя с детьми своей возрастной группы, так и от необходимой для его социализации общественно-полезной деятельности, при осуществлении которой он потерпел неудачу. Потеря надежды на уважение среди сверстников и «почетного» места в детской ассоциации может его отбросить назад в процессе личностного становления.

Эриксон предупреждает о существовании двух фундаментальных угрозах как для личностного становления ребенка, так и для общества в целом. Они возникают в процессе развития буржуазных отношений в обществе.

Первая угроза возникает, когда дети начинают чувствовать, что их статус в школе зависит от цвета кожи, фасона одежды или происхождения родителей, но не от успехов в учебе, которые и должны определять их ценность как

учащихся. К сожалению, во многих современных российских школах появился подобный пошлый мелкобуржуазный этос установления статуса ученика, который может напрямую зависеть от наличия у него модного и дорогого сотового телефона или престижной работы его родителей. Подобные деформации морального сознания приводят к неадекватному восприятию ребенком паттерн современной правовой культуры.

Следует отметить, что значительную роль в процессе формирования основ правовой культуры младших школьников, играет воспитание у них чувства ответственности и долга. Особенно важно разъяснять ученикам начальных классов принцип личной ответственности каждого за свои поступки, и конкретно показывать степень соответствия последних не только школьным правилам для учащихся, но также юридическим и моральным нормам. Но здесь возникает вторая угроза, которую Эриксон считает более фундаментальной по сравнению с первой. Это «ограничение человеком самого себя и сужение своих горизонтов до границ поля своего труда, на который, как сказано в Библии, он был осужден после изгнания из рая» [1, с. 248]. Он легко превращается в конформиста, нерассуждающего раба техники и ее хозяев, когда начинает верить в то, что работа – это его единственная обязанность, а профессия и должность – главный критерий его ценности как человека. Такая ценностная установка может зародиться на четвертой стадии социализации и в итоге привести индивида к отчуждению от своей сущности, когда он, потеряв смысл своего существования, ста-

новится ущербной личностью со «спутанным» правосознанием. Исповедуя такие «ценности» человек отчуждается от других людей, становится не субъектом прав и свобод, а лишь объектом правовых отношений. Поэтому на данном этапе психосоциального развития ребенок должен быть не только объектом, но и субъектом правовой социализации. Как субъект он выступает, прежде всего, как член детской ассоциации или учебного коллектива, а это значит, что ребенок может принимать активное участие в различных общественных и воспитательных мероприятиях.

На пятой стадии правовой социализации у подростков появляется отличное от прежнего, новое мироощущение и мировосприятие. Это связано не только с физиологическим созреванием, но и с тем, что в процессе психосоциального развития у них становится более развитой способность к обобщению и абстрагированию. Новый взгляд на жизнь составляет основу иного, отличного от предыдущего, и уже гораздо менее инфантильного правосознания, формирование которого напрямую зависит от качества связей субъекта с его социальным окружением. Если качество этой связи было положительным, то подросток сумеет благодаря развившейся у него способности к обобщению объективно определить свой социально-правовой статус, а также понять и осмыслить необходимость выполнения им соответствующего комплекса общественно-правовых ролей. При успехе психосоциальной самоидентификации молодой человек ясно осознает свое место в обществе и куда надо ему дальше двигаться, чтобы полностью

реализовать свой духовный потенциал. Если же качество этой связи имеет негативный характер, то из-за ее противоречивости и хаотичности ребенок не может идентифицировать свое «Я», у него происходит путаница в выборе тех социальных ролей, которые он уже должен выполнять в силу имеющихся объективных общественных потребностей, и которые ему так непоследовательно и противоречиво навязывается его ближайшим окружением.

Каждое общество должно стремиться к тому, чтобы все его члены могли идентифицировать себя адекватно своему экзистенциальному «Я» с учетом объективно сложившейся общественно-исторической ситуации. Если они этого не могут сделать в силу различных субъективных и объективных обстоятельств, то процессы самоидентификации начинают идти по негативному сценарию в русле деперсонализации и отчуждения, что рано или поздно сделает маргинальным сознание этих людей. Субъект со «спутанными» социальными ролями неизбежно отчуждается как от собственных личностных духовных потребностей и персональных интересов, так и от выполнения общественного долга и гражданских обязанностей. Его «спутанное» правосознание может детерминировать девиантное поведение. «Если из-за неудачного детства или тяжелого быта подросток не может решить задачу идентификации и определить свое «Я», то он начинает проявлять симптомы путаницы ролей и неуверенность в понимании того, кто он такой и к какой среде принадлежит. Такая путаница нередко наблюдается у малолетних преступников. Девочки,

проявляющие в подростковом возрасте распушенность, очень часто обладают фрагментарным представлением о своей личности и свои беспорядочные половые связи не соотносят ни со своим интеллектуальным уровнем, ни с системой ценностей. В некоторых случаях молодежь стремится к «негативной идентификации», т. е. отождествляет свое «Я» с образом, противоположным тому, который хотели бы видеть родители и друзья» [1, с. 248].

Путаница ролей может быть обусловлена той исторически сложившейся социокультурной ситуацией, в которую «погружен» человек. В силу ряда исторических и социокультурных причин значительная часть русского народа не может определиться со своей социальной ролью, поскольку не обладает законченными формами общественного сознания. Эту особенность замечал еще Н.А. Бердяев: «Русский народ очень одаренный, но у него сравнительно слабый дар формы. Социальная стихия опрокидывает всякую форму. Это и есть то, что западным людям, особенно французам, у которых почти исчезла первичная стихия, представляется варварством» [7, с. 195]. Это отличительное свойство русского народа вызывает порой сильное раздражение у представителей других этносов. И в отличие от Н.А. Бердяева, грузинский философ М.К. Мамардашвили весьма жестко оценивает этот «слабый дар формы» сознания русского человека в своей работе «Жизнь шпиона». По его мнению, в общении с испанцем русский человек становится более испанцем, чем сами испанцы, с французами – более француз, чем французы, и т. д. И

кто же русский все-таки на самом деле? – спрашивает себя грузинский «шпион». И отвечает на этот вопрос анекдотом, прозрачно намекая на отсутствие общественной перспективы и наличие творческой импотенции у русских как исторического народа. «Однажды королева призывает ко двору известного комедианта и просит изобразить самых знаменитых персонажей, образы которых ему пришлось воплощать. Актер играет Дон Карлоса, Гамлета... великих любовников театрального репертуара. В конце концов, восхищенная королева просит, чтобы он представил самого себя. И следует ответ коленопреклоненного человека: «Извините, ваше величество, в личной жизни я – импотент» [8, с. 343].

Определение ребенком своего «Я» и той социальной роли, которую ему «суждено» выполнять, еще не означает, что этот выбор является окончательным и неизменным. Многие отечественные исследователи убеждены, что в силу своей динамичности и изменчивости жизнь человека дает ему возможность решать свои психосоциальные проблемы на более поздних стадиях его личностного становления в качестве субъекта общественных отношений [9, с. 21]. Социум оказывает на него постоянное давление, которое далеко не всегда имеет позитивный характер с точки зрения развития его духовного потенциала.

Таким образом, в ранней правовой социализации человека можно выделить пять стадий, при прохождении каждой из которых он переживает определенный психосоциальный кризис, являющийся фундаментальным для его

личностного становления, поскольку оказывает существенное воздействие на процесс формирования его правового сознания. В процессе прохождения первой стадии у ребенка складывается базовая установка (доверие или недоверие) к окружающему миру, которая в итоге определяет институциональные гарантии для принципа правопорядка. Во время второй стадии социализации появляются базисные аттитюды либо на самостоятельность и автономность, либо на патологическое сомнение и стыд, детерминирующих отношение ребенка к разрешениям и запретам взрослых, которое впоследствии распространяется на моральные нормы и юридические законы. Результатом третьей стадии является не только введение моральных установок, ограничивающих дозволенность собственных действий, но и задание направления движению к возможному и реальному, которое связывает мечты раннего детства с целями активной общественно-правовой деятельности. Четвертую стадию можно считать своего рода пропедевтическим курсом основ правовой культуры общества, при прохождении которого ребенок получает первичные знания о своих основополагающих естественных правах и свободах. При прохождении пятой стадии у подростка появляется возможность благодаря развившейся у него способности к обобщению адекватно определить свой социально-правовой статус, а также понять и осмыслить важность выполнения им определенного комплекса общественно-правовых ролей. Здесь важно также отметить, что преодоление стадийного психосоциального кризиса еще не

гарантирует от появления других его решений на более поздних этапах правовой социализации.

Литература

1. Эриксон Э.Г. *Детство и общество*. СПб., 2002.
2. Гуляихин В.Н. *Ценностно-смысловая система политической и правовой деятельности российского гражданина* // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. 2010. № 1.
3. Элкин Д. *Предисловие* / Э.Г. Эриксон. *Детство и общество*. СПб., 1996.
4. Гуляихин В.Н., Тельнова Н.А. *Страх и его социальные функции* // Философия социальных коммуникаций. 2010. № 10.
5. Фихте И. *Факты сознания. Назначение человека*. Наукоучение. М., 2000.
6. Левковская Н.Г. *Правовое образование в современной начальной школе: педагогические проблемы повышения уровня правовой культуры младших школьников* // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. 2007. Вып. 6.
7. Бердяев Н.А. *Русская идея* // *Самопознание*: Соч. М., 1998.
8. Мамардашвили М.К. *Жизнь шпiona* // *Как я понимаю философию*. М., 1992.
9. Казурова О.Ю., Панкратов С.А., Борзилова О.Е. *Правовая социализация студенческой молодежи: прикладные исследования* // Вестник Волгоградского государственного медицинского университета. 2006. № 2.