ВВЕДЕНИЕ

Конструирование социального мира осуществляется не в вакууме. Важную роль в этом процессе играет не только прошлый опыт индивида или группы, но вся система социальных институтов, в которой кристаллизована совокупность разнообразных социальных связей. К таким институтам нужно отнести: семью, школу, средства массовой информации, церковь, различные государственные учреждения. Каждый из этих институтов может оказывать противоречивое по своей направленности воздействие на то, как у человека формируется картина социального мира.

В разработанной У. Бронфенбреннером модели социальных влияний на процесс социализации выделены три уровня: микроуровень, к которому относится семья, школьный класс, группа сверстников; своеобразный промежуточный уровень, который представлен не теми группами, куда непосредственно включен ребенок, но теми взрослыми, через посредство которых это влияние оказывается (например, это может быть организация, где работает один из родителей: она влияет не непосредственно, а через систему эмоциональных оценок этой организации родителями); наконец, макросоциальные структуры, к которым относятся законы, социальная политика, нормы и ценности общества, а также традиции и обычаи.

Образ социального мира складывается у человека на протяжении всей его жизни, и особенное значение имеют в этом процессе ранние стадии социализации индивида, которые чаще всего осуществляются именно в семье. Поэтому здесь можно усмотреть первый этап субъективного осмысления человеком всего происходящего вокруг него и своего места в окружающем - мире. По мысли П. Бергера и Т. Лукмана, на ранних стадиях социализации биография человека начинает «наполняться смыслом», происходит процесс последовательной легитимизации ребенка в мире, когда возникает знание социальных ролей, их объяснения, правил действия в каждой из них. Можно выделить четыре основных уровня, на которых осуществляется эта легитимизация: первый как раз приходится на семью, когда ребенку впервые открывается истина - «так уж устроены вещи». Частично здесь же может присутствовать и второй уровень - осмысление существующего порядка вещей через пословицы, сказки, фольклор. Третий уровень также начинается в семье, когда кто-то значимый постепенно, целенаправленно преподносит некоторые истины. Первыми агентами здесь выступают родители, хотя позднее, на следующих этапах социализации, это будут учителя, коллеги, средства массовой информации и пр.

Когда человек одолевает все эти уровни, он осваивает всю область значений, циркулирующих в обществе, т.е. для него «все расставляется по местам».

В этой модели, как и во многих других подходах, главенствующая роль отводится семье, по крайней мере, на ранних этапах социализации. Анализ роли социальных институтов целесообразно начать именно с характеристики роли семьи.

1. Семья как институт социализации

Специфика семьи как социального института состоит в том, что она, с одной стороны, может быть рассмотрена как структурный элемент общества, а с другой — как малая группа. Соответственно семья, выполняя свою социализирующую функцию по отношению к личности, является, во-первых, проводником макросоциальных влияний, в частности влияний культуры, а во-вторых - средой микросоциального взаимодействия, характеризующейся своими особенностями.

### В сфере деятельности семья – первичная ячейка, где ребенок овладевает начальными формами взаимодействия. Еще один важный компонент деятельности – овладение совокупностью различных ролей, в том числе социальных.

Другой аспект – восприятие ребенком в семье первых норм и ценностей.

### В сфере общения семья также дает первые навыки. Их характер во многом зависит от того, какие образцы общения демонстрируют сами взрослые.

Особое значение имеет семья для формирования самосознания ребенка, а следовательно, для формирования у него образа-Я. Р.Бернс считает, что формирование образа-Я зависит также от типа поведения родителей – авторитарного или либерального.

Изучение семьи входит в задачи не только социальной психологии, но и этнографии детства, социологии семьи, возрастной психологии, психологии личности; она является необходимым элементом анализа практически любой психотерапевтической практики. Но как бы, ни варьировали предметные ракурсы ее исследования, общий вывод состоит в том, что роль семьи в сенсомоторном, когнитивном, психосоциальном развитии ребенка является решающей. Как бы ни различались теоретико-методологические основания исследователей семьи, они едины в одном: для своего развития дети нуждаются в безопасной, эмоционально-поддерживающей и предсказуемой среде, предоставляющей им возможности для проявления собственной активности. Естественной такой средой является семья. Во всех же социально-психологических концепциях личности семья традиционно рассматривается как важнейший институт социализации. Именно в ней дети приобретают первые навыки взаимодействия, осваивают первые социальные роли (в том числе половые роли, формирование черт маскулинности и фемининности), осмысливают первые нормы и ценности. Тип поведения родителей (авторитарный или либеральный) оказывает воздействие на формирование у ребенка образа Я.

Как элемент макросреды семья является проводником ребенка в культуру: религиозные традиции, этнические стереотипы и мо­ральные ценности дети усваивают в основном через семью. При этом отмечается, что роль семьи в трансляции культурных влияний тем больше, чем выше гомогенность окружающей ее социальной общности: в разнородном, поликультурном социуме отдельные культурные традиции могут находиться в противоречии друг с другом, затрудняя процесс вертикальной трансмиссии культуры. Однако множественные исследования показывают, что и при достаточной культурной разнородности общества родители становятся референтным источником выбора ценностей и моделей поведения в тех областях, в которых культурные нормы стабильны, а таковыми являются религиозные убеждения, этнические и полоролевые стереотипы.

Особенно ярко это можно видеть на примере трансляции полоролевых стереотипов. Начиная с младенческого возраста, родительское отношение к мальчикам и девочкам несет в себе явный отпечаток существующих в культуре представлений о «настоящем мужчине» и «истинной женщине»: в зависимости от пола в большей или меньшей степени поощряется двигательная активность, увеличивается/уменьшается количество вербальных реакций, направленных на ребенка, варьируют причинные объяснения его поведения и т.п. При этом в экспериментальной ситуации, когда пол младенца специально затрудняли для идентификации (его одежда не несла явных признаков пола), взрослые испытуемые до начала взаимодействия так или иначе все-таки категоризовали его как мальчика или девочку и лишь потом на этой основе строили свое общение с ним. Было показано также, что существует определенная преемственность полоролевых представлений родителей и подростков именно с точки зрения стереотипов мужественности/женственности, хотя частные оценки допустимости, например, тех или иных аспектов сексуального поведения могут быть причиной межпоколенных конфликтов.

Косвенным подтверждением роли родителей в трансляции этнических и религиозных установок являются данные анализа причин конфликтных отношений в семье. Например, даже в подростково-юношеском возрасте, когда начинается процесс эмансипации ребенка от семьи, конфликты между родителями и детьми по поводу основных религиозных, политических или национально-культурных ценностей крайне редки и независимый идеологический выбор (если он происходит) датируется уже собственно молодежным возрастом.

Представляется, что для социально-психологического изложения краткий обзор исследований семейного влияния логично представить через описание эмпирически установленных взаимозависимостей структурно-динамических особенностей семьи как малой группы и тех или иных аспектов социального развития ребенка. В целом можно выделить три основных параметра: состав семьи, ее сплоченность и качество коммуникации.

Так, с точки зрения состава семьи отмечается следующее:

* при отсутствии одного из родителей самовосприятие ребенка центрируется на образе того из родителей, который живет вместе с ним и заботится о нем: эта тенденция больше выражена у мальчиков, воспитываемых матерью, нежели во всех остальных случаях;
* общее количество детей в семье незначимо влияет на их самооценку, впрочем, как и порядок их рождения; большее значение имеет характер отношений с родителем одного пола;
* эмоциональная депривация в раннем детстве (воспитание ребенка в отсутствие родителей или фигур, их замещающих) ведет к чувству собственной малозначимости, тревожности, а в подростковом возрасте — к нормативной дезориентации, социальной самоизоляции и чувству бессилия перед общественными институтами;

• сравнительные лонгитюдные исследования детей из полных семей и детей-воспитанников детских приютов показали, что и в возрасте 20-25 лет последние обнаруживают меньшую социальную зрелость даже при условии усыновления в школьном возрасте.

Что касается такого параметра, как сплоченность семьи, то было показано, что:

* в целом сегодня для западноевропейских стран характерно увеличение уровня семейной сплоченности (по сравнению с 50-60-ми годами XX в.), что выражается в большей материальной и эмоциональной поддержке детского поколения со стороны родителей, в увеличивающемся времени пребывания подростков и молодежи в родительском доме, в большей доверительности межпоколенных отношений;
* в установлении высокого уровня семейной сплоченности на ранних этапах жизни семьи большую роль играет мать, а на этапе отделения подростка от семьи - отец: именно он занимает ключевую позицию в поведенческой и эмоциональной эмансипации подростка вне зависимости от его пола;
* наибольшая эффективность в семейной жизни (в частности, по параметрам способности к конструктивному разрешению конфликтов с детьми и субъективной удовлетворенности отношениями с ними) отмечается в семьях со «средним» уровнем сплоченности: как разобщенные, так и «сверхсвязанные» семьи оказались менее успешны в этом вопросе;
* одним из основных объективных факторов, влияющих на сплоченность семьи как малой группы, является возраст детей: по многочисленным данным, в целом семьи с маленькими детьми более сплоченны, чем семьи с тинэйджерами;

• существует взаимосвязь между полом подростков и оценкой сплоченности семьи, которую дают они сами: в целом юноши склонны считать свои семьи менее сплоченными, нежели девушки.

Наибольший эмпирический материал накоплен по вопросам характера коммуникации в семье. В основном он касается выделения тех или иных классификаций родительского поведения (типов родительской власти, стратегий воспитания, видов родительской любви и т.п.) и анализа межпоколенных конфликтов. Так, отмечается:

* влияние родительской любви и эмоциональной поддержки различно для мальчиков и девочек: если для девочек выражение любви родителей к ним более благоприятно сказывается на общем уровне самооценки, то для мальчиков оно более значимо в плане формирования навыков социального поведения и скорости адаптации к изменившимся условиям социальной среды, причем гиперопекающий стиль воспитания скорее отрицательно сказывается на их самооценке;
* для формирования Я-концепции ребенка важны следующие три параметра родительского отношения: уровень контроля, степень эмоциональной близости и заинтересованности. Так, высокая степень авторитарности в отношениях с ребенком препятствует формированию у него позитивной Я-концепции, эмоциональная отчужденность ведет к формированию нестабильного самоотношения, а незаинтересованность и безразличие сказываются на структурных составляющих образа «Я»;
* стиль детско-родительских отношений влияет на особенности детского самоотношения. Подростки, сталкивающиеся с демократическими, эгалитарными или разрешающими типами поведения родителей, редко испытывают чувства заброшенности и отверженности, в то время как они характерны для большинства тех подростков, которые испытывают попустительскую, игнорирующую или автократическую модель родительского воздействия;

• отмечается также зависимость определенных параметров социального поведения ребенка от характера родительской власти. Авторитарный и гиперопекающий стиль приводит к формированию социальной ригидности, впрочем, авторитаризм воспитания традиционно оценивается как один из источников формирования предрассудков по отношению к аут-группам; авторитарность воспитания в семье может вызвать неуверенность в отношениях со сверстниками; повышенная агрессивность в отношениях со сверстниками коррелирует с уровнем физического насилия в семье; способность к самостоятельному принятию решений и социальному выбору раньше формируется у подростков из семей с демократической моделью родительской власти;

* либеральное воспитание (эмоциональная поддержка при отсутствии контроля) и авторитарное воспитание (отсутствие поддержки при высоком уровне контроля) в равной степени способствуют формированию у подростков ценностей, отличных от родительских;
* в последнее время все большее внимание в анализе закономерностей формирования социального поведения придается условиям, в которых оно разворачивается, например, характеру сопровождающего родительского дискурса. Отмечается также важность его в ситуации интернализации ребенком социальных норм: так, «внутренние» объяснения взрослым причин тех или иных своих предписаний оказываются более эффективными, чем «внешние», облегчая процесс рационализации.

Анализ детско-родительских отношений (в частности — отношений родителей с подростками) с точки зрения их конфликтности показывает:

* реальный уровень конфликтности ниже, чем это можно было бы предположить, исходя из обыденных представлений об этом возрасте, несмотря на все трудности достижения подростком эмоциональной автономии;
* основные темы подростково-родительских конфликтов центрируются вокруг бытовых вопросов (одежды, прически, режима дня, помощи по дому), привычек, школьной успеваемости и общения со сверстниками, не затрагивая более глубокий ценностный уровень;
* объективными факторами конфликтов этого возраста являются пол подростка и родителя: девочки чаще, чем мальчики, жалуются на трудности взаимопонимания в семье; и мальчики, и девочки чаще отмечают конфликты с отцом, нежели с матерью;
* уровень конфликтности в детско-родительских отношениях в целом выше в семьях с авторитарным стилем воспитания.

Таким образом, семья оказывает решающее влияние на развитие ребенка, задавая вектор его социального, нравственного и личностного развития. Наличие эмоциональных фигур идентификации — родителей — создает условия для усвоения ребенком социального опыта: интернализации ценностей и ролевых моделей поведения, формирования Я-концепции, т.е. «индивид становится тем, кем он является, будучи направляем значимыми другими». Но проходит время, и круг этих значимых других неминуемо расширяется - в процесс социализации включаются образовательные институты.

# 2. Образовательные институты и личность

Наряду с семьей система образования традиционно выделяется как второй ведущий институт социализации. В этом своем качестве она обладает рядом специфических особенностей.

В школе ребенок впервые включается в определенную систему получения знаний, и это неизбежно порождает возникновение ценности достижения. Если в семье его любят за то, что он – это он, т в школе оценивание его как ученика в значительной степени начинает зависеть от успехов в учении.

Можно сказать, что ситуация школы превращает человека в подлинный субъект социального познания.

Во-первых, отчетливо выраженным целенаправленным характером воздействия: для любой исторической формы образования характерна четкая экспликация своих целей, причем, как бы ни варьировало их конкретное содержание, за всеми возможными (нередко лишь декларируемыми) нюансами всегда стоит основная задача образовательной системы как социального института, а именно - воспроизводство существующей общественной системы, и в этом смысле образование консервативно.

Во-вторых, для любой системы образования характерна ориентация на идеальную модель: и учебное и воспитательное воздействие в ней предполагает наличие некоторого идеального образца (выражаемого в сумме умений и знаний или/и в качествах личности), который необходимо получить «на выходе», — содержание его может быть более или менее унифицированным, заявляться более или менее откровенно, но оно всегда есть.

В-третьих, любой образовательный институт несет в себе рациональные критерии оценки своей деятельности, понимаемые, как правило, через степень соответствия того, что получилось «на выходе» заявленному идеальному образцу.

В-четвертых, институты образования предполагают временную фиксацию сроков воздействия и наличие штата профессиональных социализаторов, отношения ребенка с которыми существенно отличаются от характера межличностных отношений в предыдущем, семейном институте социализации.

В педагогической и психологической литературе, посвященной анализу образования как института социализации, можно найти весьма впечатляющий перечень образовательных целей и задач: от перечисления конкретных «умений и навыков» до абстрактных канонов типа «всесторонне и гармонически развитой личности». В целом, несмотря на свое разнообразие, эти задачи образования могут быть суммированы следующим образом:

* трансляция существующих в культуре способов действия с материальными и символическими объектами;
* трансляция устоявшегося, традиционного для конкретно-исторического момента знания;
* обучение ролевым моделям поведения в системе доминиро­вания/подчинения;
* трансляция ценностных представлений и моделей иденти­фикации.

По сути, речь идет о формировании в процессе образования определенной модели мира, в том числе социального.

Любая образовательная система, имея более или менее структурированные представления об «идеальном результате», который она стремится достичь, рефлектирует целенаправленность своего влияния на личность. Именно в личности, по мнению двух ведущих отечественных специалистов в области психологии образования, следует искать и результат, и смысл образовательных институтов: «Развитие учащегося как личности, как субъекта деятельности является важнейшей целью и задачей любой образовательной системы и может рассматриваться в качестве ее системообразующего компонента». Сочетание столь фундаментального системообразующего признака с задачей постоянной самооценки эффек­тивности своей деятельности приводит к постоянному воспроизводству дидактической доминанты в образовании: очевидно, легче оценить уровень интеллектуального развития (понимаемый зачастую весьма редуцированно — как уровень знаний), нежели степень личностной зрелости.

Особенности системы образования как института социализации также могут быть раскрыты через систему взаимодействия ребенка и профессионального социализатора.

Так, разделяя процессы первичной (семейной) и вторичной (институциональной) социализации, П. Бергер и Т. Лукман видят их принципиальное отличие в степени эмоциональной идентификации ребенка со значимыми другими: «грубо говоря, необходимо любить свою мать, но не учителя». В семье ребенок интернализует мир своих родителей именно как мир, как неизбежную и не подвергающуюся сомнениям реальность, вне определенного социального контекста. Задачей же вторичной социализации является усвоение именно социального контекста, и «некоторые из кризисов бывают вызваны осознанием того, что мир родителей — не единственный из существующих и имеет весьма специфическое социальное размещение, возможно даже имеющее уничижительное значение. Например, взрослеющий ребенок, попав в школу, начинает понимать, что мир, который представляют его родители, оказывается, в сущности, миром низшего класса». Именно потому, что учитель есть, по сути, репрезентация специфических институциональных значений, ему и не нужно быть значимым другим в абсолютном смысле этого слова: при вторичной социа­лизации роли характеризуются гораздо большей степенью формальности и анонимности, очевидно, подразумевающей значительно меньшую эмоциональность межличностного взаимодействия. Именно эта особенность вторичной социализации оказывает, согласно П. Бергеру и Т. Лукману, определяющее влияние на личность ребенка, а именно на развитие его самосознания. В силу формального и анонимного характера отношений «содержание, которое усваивается в процессе вторичной социализации, наделяется качеством гораздо меньшей субъективной неизбежности. Волей-неволей ребенок живет в мире, определяемом его родителями, но он может с радостью покинуть мир арифметики, как только выйдет из класса. Легче «спрятаться» от учителя, чем от своей матери. Можно сказать, что развитие этой способности «прятаться» само по себе есть важный аспект взросления». Именно это умножение интернализуемых миров, различных по степени субъективной значимости, создает возможность для дифференциации Я-концепции: выделение целостной и частных самооценок, общеэкзистенциальных и специфически ролевых представлений о себе связывается с началом вхождения ребенка в систему образовательных институтов.

С определенной долей условности можно выделить следующие направления исследований школы как института социализации, представленные в психолого-педагогической и социально-психологической литературе:

1. изучение центральной социализирующей фигуры, т.е. учителя — его личностных особенностей (Я-концепции, идентичности, ценностных ориентации и пр.), характера общения и взаимодействия (выражаемых прежде всего в стиле преподавания) и т.д. и т.п.;
2. изучение психологических и социально-психологических особенностей учащихся: в основном здесь превалируют исследования познавательной сферы, но личностные характеристики, в частности, уровень самооценки, также являются достаточно популярным предметом анализа;
3. изучение процессов взаимодействия учителя и ученика, причем в основном они рассматриваются с точки зрения эффективности в достижении основных институциональных целей;
4. сравнительное изучение ценностных ориентации, образовательных установок и представлений о системе образования учителей и учащихся;
5. изучение социальной эффективности систем образования, при этом характерной особенностью как зарубежных, так и отечественных работ является их критическая направленность.

Будучи ограничены рамками данного параграфа, остановимся лишь на некоторых исследованиях выделенных направлений.

В том, что касается особенностей личности учителя и их влияния на образовательный процесс, было показано следующее:

• особенности Я-концепции учителя связаны с выбором им того или иного стиля преподавания: чем более позитивной она является, тем выше поведенческая гибкость учителя в процессе преподавания (чередование монологических высказываний и диалогов, расширение репертуара оценочных высказываний, снижение количества вспомогательных действий на уроке, поиск альтернативных, нетрадиционных форм преподавания и т.п.);

* особенности персональной идентичности учителя (в частности, так называемая открытая идентичность) специфицируют особенности его обратной связи во взаимодействии с учащимися в сторону большей безоценочности и дескриптивности;
* есть данные о связи позитивности/негативности Я-концепции учителя и самооценки учащихся: благодаря большей эмоциональной поддержке, получаемой от учителя с позитивной Я-концепцией, представления школьников о самих себе приобретают более реалистический характер;
* сравнительный анализ представлений учительства и школьников о целях отечественного образования показывает их достаточное рассогласование: в то время как учителя готовят «критически мыслящих людей, патриотов, готовых взять на себя ответственность», старшеклассники в подавляющем большинстве считают, что обычно школа «не учит ничему», а должна была бы готовить «образованных людей, способных создать крепкую семью и добиться в жизни своего»;
* сравнительное исследование ценностных представлений учителей и их воспитанников показывает, напротив, определенное пересечение: и в той и в другой группе респондентов на первые позиции выходят ценности семейной жизни и семейного благополучия.

Отдельный исследовательский сюжет составляет изучение влияния различных типов взаимодействия, характерных для школьного обучения, на личность ребенка. В целом, как известно, выделяют два таких основных типа: характерный для предметно-ориентированного преподавания (традиционный, формальный, монологический и т.п.) и свойственный личностно-ориентированной педагогике (новаторский, неформальный, диалогический, субъект-субъектный и т.п.). Интересно, что сравнительный анализ их эффективности не дает однозначных результатов. Так, было показано, что гипотезы о различиях в самооценке, в структуре Я-концепции и в учебных достижениях учащихся «традиционных» и «неформальных» школ не подтверждаются, единственным исключением является характер отношения детей к школе: более позитивный во втором случае того, для детей с повышенной тревожностью «неформальный» стиль преподавания выступает дополнительным стрессогенным фактором. Наибольшее же значение имеет рассогласование педагогических установок конкретного учителя и организационной структуры школы в целом: так, максимально негативное воздействие на самооценку большей части учащихся оказывает ситуация «традиционного» преподавания в «неформальной» школе. Если же говорить о влиянии принципов организации преподавания в целом, то однозначные результаты получены лишь в отношении принципа десегрега­ции обучения. По многочисленным данным, опыт межэтнического сотрудничества в процессе образования способствует не только повышению успеваемости, но и формированию устойчиво высокой самооценки.

В заключение необходимо хотя бы кратко остановиться на основных линиях критики в адрес современного образования как института социализации. Несмотря на все разнообразие подходов, общим основанием для негативных оценок и констатации кризиса образования как свершившегося факта является увеличивающийся разрыв между образовательной системой и жизнью общества. Что же касается отечественных институтов образования, то:

* отмечается, что образование утратило свою ценностную ориентацию в силу доминирования в нем технократического мышления;
* многократно подчеркивается недостаточная социальная эффективность современного образования: в силу его разобщенности с другими социальными институтами, в силу объективно высоких темпов социального развития, в силу его чрезмерного «огосударствливания» и централизации;
* отмечается недостаточная гибкость и восприимчивость отечественной системы образования к новым технологиям обучения, образовательным формам и т.п.

Заметим, что общий критический настрой не чужд и самим участникам образовательного процесса. В этой связи интересны данные последних социологических исследований. Большинство — более 70% — учителей, от­мечая глубокий кризис современной школы, одновременно видят причины ее актуальных трудностей «вовне» — в недостаточной материальной обеспеченности, самоустранении семьи от процессов воспитания, падении престижа образования в обществе и т.п. Более «внутренние» причины, например социальная апатия учительства, его неготовность к изменениям, отмечаются значительно реже.

Характерно, что, несмотря на преобладание критических самооценок, отношение подавляющего большинства учителей к школе остается положительным, чего нельзя сказать о непосредственных «заказчиках» их труда: родители старшеклассников демонстрируют все более негативное отношение к школе. Среди подростков определяющим в отношении к собственной школе становится безразличие. Специально посвященные данному вопросу социально-психологические исследования позволяют даже говорить о своеобразном феномене отчуждения подростка от школы, школы — от учителя, а учителя — от характера своего труда. И если еще 10 лет назад подобная особенность отечественной школы несильно «бросалась в глаза», то сегодня, представляется, можно говорить об определенной норме отчуждения как механизме социальной адаптации школьников, имеющем свои отдаленные следствия и в старших возрастах: неспособность к выбору, низкая толерантность к неопределенности закладывается, несмотря на все ее «перестройки», именно системой образования.

## 3. Влияние средств массовой информации

Наряду с семьей и системой образования сегодня к сильнейшим агентам социального влияния на личность все чаще относят средства массовой информации (СМИ): печать, радио, телевидение, Интернет.

С одной стороны, это связано с глобальными макросоциальными изменениями. Мир рубежа веков все чаще категоризуют как информационное общество, т.е. как такую социально-экономическую и социокультурную реальность, в которой информация становится самостоятельным экономическим и социальным ресурсом, определяя как процессы материального и духовного производства, так и социальную стратификацию.

С другой стороны, усиление роли информационных агентов влияния определяется их специфическими особенностями, которые оказываются максимально востребованы человеком современной эпохи. Ускорение темпов общественного развития, возрастание числа неопределенных социальных ситуаций и отсутствие жестких оснований для социальной идентификации постоянно ставят перед человеком задачу ориентировки в усложняющемся социальном мире, а СМИ в силу интерпретативного характера передаваемых ими сведений позволяют решить эту задачу максимально «удобным» способом. Подаваемая ими «информация уже прошла через отбор, классификацию, категоризацию фактов и явлений общественной жизни. Человек получает в итоге интерпретацию информации, как бы ее объективный характер ни подчеркивался. Собственно перед каждым обыденным человеком социальный мир уже определенным образом «обозначен» средствами массовой информации».

СМИ также предоставляют современному человеку больший простор поиска оснований для социальной идентификации. Сегодня дело даже не только в том, что информация, передаваемая через СМИ, «расширяет перед индивидом возможности выбора группы принадлежности, ибо дает более широкий перечень различных групп, их спектр и совершенствует оценку их со стороны потребителя информации». Значительно большая интерактивность современных информационных потоков (прежде всего телевизионных и электронных) определяет и большие возможности не­посредственного активного участия человека в этом процессе, возможности конструирования своей социальной идентичности.

Другая отмечаемая характерная особенность современных СМИ — их экспрессивность — также способствует общей задаче социальной ориентировки человека (построения им образа социального мира и социальной самокатегоризации): готовые образы, в большинстве своем визуальные, буквально «впечатываются» в его сознание, формируя определенные идеальные модели социальной самокатегоризации.

Все вышесказанное приводит к закономерному выводу: в анализе информационных реалий нашего дня ведущим должен стать социализационный подход.

В большинстве случаев ее констатация опирается на данные о возрастании количества часов потребления продукции СМИ в общей структуре досугового времени подростка (в основном речь идет о телевидении). В начале 90-х годов американский школьник смотрел телевизор в среднем 6,5 ч в день, ненамного отставал от него западноевропейский сверстник — около 5 ч в день (по данным ЮНЕСКО), а их российские ровесники прово­дили у экрана в среднем до 3 ч в день, причем с того времени доля «телеманов» в отечественной подростковой выборке значительно возросла.

Однако дело не только в том, что для большой части детей каналы «активного» и самостоятельного освоения культуры вытесняются «пассивными» и интерпретативными. Как убедительно доказывает В. С. Собкин на материале социологических исследований младших школьников, определенные типы телевизионных передач «встраиваются» в традиционные, культурно отнормированные воспитательные ритуалы (например, «Спокойной ночи, малыши!» вместо родительской сказки на ночь) и не только «обслуживают» их, но и вытесняют. В результате детско-родительские отношения опосредуются телевизором («детские» передачи ребенок смотрит, как правило, один, а «взрослые» — вместе, вернее — рядом с родителями), все больше «пристраиваясь» к взрослой структуре ТВ-потребления.

Об увеличении роли современных СМИ в процессе социализации подрастающего поколения свидетельствуют также данные об изменившейся референтности различных источников информации: так, по сравнению с традиционными источниками информации (родителями, друзьями, учителями) значение СМИ (прежде всего телевизионных и электронных) постоянно растет.

Наконец, социализационное влияние СМИ определяется тем, что они во многом задают содержательное пространство, в котором разворачивается социализация современного подростка: этические нормы и поведенческие модели, транслируемые СМИ, присваиваются подростком, формируя его ценностные ориентации и нередко реальное поведение. Особенно ярко это можно видеть на примере формирования политических предпочтений, а также агрессивного и полоролевого поведения. Отмечается, что в области политической социализации российского подростка роль СМИ превышает роль семьи и школы. Детальный анализ телевизионных трансляций с точки зрения сцен насилия и эротики и их влияния на эмоциональное состояние детско-подростковой аудитории — при всей двойственности возможных теоретических интерпретаций — свидетельствует об их скорее «раз­рушающем» влиянии на личность.

Анализируя роль информационного влияния на личность в ходе социализации, мы практически лишь обозначили возможные модификации данной проблемы в результате бурного развития новых информационных технологий. Между тем, очевидно, что все большее их проникновение (особенно в виде электронных СМИ) в обыденную социальную практику задает как новые социокультурные и психологические реалии, так и, соответственно, возможные направления их исследования.

**4. ДРУГИЕ СОЦИАЛЬНЫЕ ИНСТИТУТЫ**

На процесс социального познания оказывают воздействие и другие социальные институты, а также и неформальные объединения людей типа групп друзей, коллег, соседства и пр. Однако роль различных видов объединений и организаций, естественно, неравноценна. Если говорить о наиболее значимых институтах, то к рассмотренным нужно прежде всего добавить церковь. Хотя ее роль и значение различны в разных типах обществ, тем не менее, она всегда является его элементом, подструктурой. Как религиозный институт, церковь существует во всех трех типах мировых религий - христианстве, буддизме и исламе. В христианстве церковь является самым распространенным институтом, хотя есть и другие, например секты или деноминации. Чтобы понять роль церкви как социального института, воздействующего на формироание образа мира, необходимо сказать несколько слов о специфике той формы сознания, которому служит церковь, а именно о религии.

В религии обычно выделяют две составные части: религиозное сознание и религиозные институты. Проблемы религиозного сознания сами по себе включены в процесс освоения человеком окружающего его мира. Поэтому не случайно, что трактовка проблем религиозного сознания присутствовала в концепциях многих крупнейших психологов. Так, определенное место эта проблема занимала в работах У. Джемса. Он полагал, что религия коренится в эмоциональной сфере психики индивида и религиозное чувство не обладает какой-то особой спецификой по сравнению с другими чувствами человека. Однако, поскольку это чувство связано с верой, религия приобретает особую функцию - осуществлять переход от «душевного страдания» к «освобождению от него». Естественно, что обладание таким сознанием порождает специфический взгляд на мир.

На материале первобытного мышления Л. Леви-Брюль обозначает особую функцию «коллективных представлений», разновидностью которых являются религиозные представления. Он отмечает, что если в обычном психологическом языке под представлением подразумевают факт познания, то в коллективных представлениях религиозного сознания представление «смешано еще с другими элементами эмоционального или волевого порядка, окрашено и пропитано ими, предполагая, таким образом, иную установку сознания в отношении представляемых объектов». Именно это качество коллективных представлений обусловливает такое взаимодействие с ними человека, которое Леви Брюль назвал «сопричастность». И хотя его анализ относился к характеристикам мышления первобытных людей, он имеет большое значение и для понимания природы любого религиозного сознания.

Не касаясь специфической трактовки религии в концепции З. Фрейда в соответствии с общими идеями психоанализа, отметим лишь, что в интересующем нас плане, а именно в плане выявления роли религиозного сознания в построении картины мира, заслуживает большого внимания решение Фрейдом вопроса о происхождении религии. Он полагал, что религия представляет собой «арсенал представлений, порожденных потребностью сделать человеческую беспомощность легче переносимой». И хотя, с его точки зрения, религия - это иллюзия, но значение ее огромно, поскольку к мотивировке апелляции к ней примешано ожидание исполнения желания. В качестве особой установки сознания рассматривал религию К. Юнг, полагая, что она является всеохватывающей системой мироупорядочивающих мыслей, необходимой человеку для защиты от неврозов и для стремления к душевному здоровью. Здесь уместно обратить внимание на идею «мироупорядочивания», реализуемую религией, поскольку, по видимому, это в переводе на язык когнитивной психологии и выступает как своеобразная схема, при помощи которой человек воспринимает мир.

Приведенных выдержек достаточно, чтобы убедиться в том, что в традициях психологии неоднократно ставился вопрос о роли религии, в частности религиозного сознания, в формировании представлений человека об окружающем его мире. Хотя в любой религии содержится система взглядов и на человека, и на природу, и на общество, особый интерес анализ религиозного сознания представляет с точки зрения того, как в нем осмысливаются общественные проблемы.

Из них важнейшая - проблема свободы и независимости человека. В различных подходах мирового религиоведения связь религии с проблемой свободы и независимости человека решается по-разному. В одних концепциях акцент на эту проблему объясняется тем, что именно область свободы и независимости, ограниченности возможностей человека «недоступна управлению, распоряжению, целенаправленному регулированию». В других - подчеркивается иная сторона проблемы: стремление человека к свободе может при обретать форму стремления к некому Абсолюту. Но как бы ни трактовалась обоснованность постановки указанной проблемы в религии, она занимает в ней значительное место. Религиозное сознание выступает как такая система, внутри которой человек может переживать ощущение защищенности, ограждения себя от внешних обстоятельств бытия, воспринимать свое существование в мире как более надежное, устойчивое, стабильное. Это существование альтернативно существованию в реальном мире, где все зыбко, ненадежно, где человек не защищен. Это порождает специфическое видение реального мира: как бы параллельно ему рисуется другой мир, в сравнении с которым реальный мир проигрывает.

С точки зрения построения образа мира религия предлагает в противовес познанию веру как особое состояние уверенности в достижении цели, в наступлении какого-либо события, в истинности некоторой идеи. Хотя, конечно, и в рамках религиозного сознания его представления базируются на определенной информации, получаемой из внешнего мира, но основой для построения различных выводов служит не эта информация. Даже без необходимого объема информации образ мира строится, но строится именно на основе веры. Поэтому религиозное сознание не просто эмоционально насыщено, но в большом объеме включает в себя наполненность символами. Эти символы различны в различных религиях (крест - в православии, колесо с восемью спицами в буддизме, полумесяц - в исламе и т.п.). Важно, что в отличие от символов, употребляемых в обычных описаниях предметов и событий окружающего мира, эти символы играют значительно большую роль. Через использование символов образ воспринимаемого мира значительно видоизменяется: совокупность символов служит также своеобразной «рамкой» восприятия, точкой отсчета для различных оценок существующего. Именно при помощи символов формулируются и нормы оценивания явлений: каждое из них имеет свое собственное значение, но оно, будучи закодировано в символе, приобретает для человека совершенно определенный смысл. «Религия выдвигает высшее требование - максиму, в соответствии с которой дается оценка определенных явлений и формируется определенное отношение к ним». Коль скоро максиме придается непреложный характер, она и выступает как основной контур, в пределах которого описывается окружающий мир.

Как уже отмечалось, другой важнейшей составной частью религии являются религиозные институты, и прежде всего церковь. Она занимает особое место среди других религиозных институтов, и особенно это относится к христианству. Церковь является наиболее широким объединением верующих людей, принадлежность к которому, как правило, определяется не свободным выбором, а традицией (хотя возможен и сознательный переход из одной церкви в другую). В церкви, в отличие от многих светских организаций, отсутствует постоянно и строго контролируемое членство, ее последователи анонимы. Но все это не умаляет роли церкви как вообще в жизни верующего человека, так и ее воздействия на процесс формирования образа мира. Церковь способствует выполнению религией ее многих функций: мировоззренческой, компенсаторной, регулятивной, функции, связанной с трансляцией культуры, и, наконец, коммуникативной.

Последняя функция представляет особый интерес с точки зрения социального познания. Формы религиозного общения многообразны: это и общение верующих между собой, и общение их со служителями культа, и их общение с Богом в ходе молитвы. Важно, что в рамках каждой из этих форм осуществляется тот самый диалог, который необходим, как мы видели, в совместном постижении людьми смысла окружающего их мира. Здесь этот диалог своеобразен, он существует в сфере не только единой системы разделяемых понятий, но и в сфере единых, разделяемых верующими чувств при использовании заданных канонов и символов. Многократно «обговариваемый» образ мира, поддержанный традицией, эмоциями, приобретает особенно устойчивый характер. Этот образ базируется не только и не столько на знании, сколько на вере. Поэтому можно лишь с долей условности говорить о роли церкви как института социального познания или нужно признать допустимость познания и при помощи веры.

Так или иначе, но церковь обладает огромными возможностями в формировании представлений человека о мире. Это достигается и через характер текстов, звучащих в церкви и предлагаемых в религиозной литературе, и через специальное религиозное образование в учебных заведениях, но главным образом через индивидуальные контакты верующих друг с другом и со священнослужителями. Религия на бытовом уровне, даже и в случае не слишком регулярного посещения человеком церкви, обладает большой силой, что неоднократно доказывалось на протяжении истории. Ко­нечно, эта роль различна в различных типах обществ, так же как и в различных группах населения. Религия, а значит и церковь, взаимодействует всегда с другими общественными идеями и институтами, их соотносительное влияние на каждого конкретного человека может варьироваться, так же как и общее соотношение атеистического и религиозного сознания. Но при всех обстоятельствах не учитывать роли церкви в любом обществе нельзя. Среди институтов, воздействующих на формирование образа социального мира, ее место бесспорно.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Институты социализации взаимодействуют между собой в реальной жизни. В действительности все ни суммарно, а не каждый по отдельности оказывают воздействие на познавательный процесс, создают тот самый «социальный контекст», который трудно ухватывается в социально-психологических исследованиях, но именно от которого зависит реальный путь освоения человеком социального мира. Своеобразным «полигоном», где взаимозависимость различных социальных институтов в их воздействии на познание может быть прослежена, является процесс социализации. Другая ситуация, раскрывающая возможности такого анализа, - особые периоды в жизни общества, когда ломаются привычные структуры общественной жизни, возникают радикальные социальные преобразования.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – Издание второе, перераб. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
2. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности: Учебное пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 301 с.