

**Педагогічны бюлетэнь
грамадскага аб'яднання
"Беларуская ліга бацькоў
і педагогаў "Крок за крокам"**



Е. И. Комкова,

доцент кафедры общей и детской психологии
БГПУ им. Максима Танка,
кандидат психологических наук

БГПУ + 371

Агенты социализации детства

**Значение семьи, школы, сверстников и СМИ
в развитии личности**

Существуют десятки дефиниций, концепций и подходов к изучению феномена социализации. Каждый из них представляет особую научную ценность и позволяет раскрыть ту или иную сторону этого процесса. Но психологию развития интересует, каково влияние среды в целом на психическое развитие ребенка, как ребенок приобщается к участию в общественной жизни на основных этапах онтогенеза; как формируются основные формы его поведения в группах и как он утверждает себя и выполняет различные социальные роли [5. С. 123]. Здесь социализация и развитие личности – синонимичные понятия.

Социализация детства происходит через взаимодействие различных людей, групп и организаций. *Агенты социализации детства* – это те условия, при наличии которых усваиваются способы и пути формирования социальных ролей и достигаются поставленные жизненные цели [11. С. 182]. Они могут укреплять друг друга при решении некоторых проблем и противоречить друг другу. Влияние различных агентов социализации может быть как намеренным, так и стихийным.

Семья

Семья — первый социальный мир, с которым ребенок сталкивается, а ее члены — это зеркало, в котором дети начинают видеть себя. Несмотря на то что семья не играет основную и главную роль в социализации, как это было раньше, так как школы и различные другие социальные учреждения взяли на себя многие ее функции, она все же остается первичным агентом социализации детства, поскольку дает детям первый опыт того, что является важным в развитии личности. Семья — первая

группа для ребенка, чьи нормы и ценности принимаются как его собственные и касаются оценки его поведения. Проживать в семье означает обучение совместному использованию ресурсов, решению проблем, определению объектов отношений, родительского времени и внимания.

Отцы и матери по-разному относятся к детям и тем самым обеспечивают различный опыт социализации. Например, с младенцами и малышами отцы больше занимаются физическими играми, изобретают новые, в то время как матери имеют тенденцию к устному общению и взаимодействию в уже знакомых играх. Отношения родителей друг с другом и общая атмосфера в семье «воздействуют на процесс социализации, которому дети подвергаются дома» [11. С. 132].

Рождение последующего ребенка добавляет новые сложности в жизни семьи, взаимодействуя, дети получают новый опыт сотрудничества и конфликтов, переговоров и компромиссов, равенства или неравенства. Им приходится освоить ограничение или расширение толерантности по отношению к другим людям. В своем исследовании Дж. Блэйк пришел к выводу, что появление второго ребенка пробуждает конкурирующие чувства в первенцах, которые могут заставлять их быть более добросовестными, достигать превосходства и идти в школу позже, чем следующий рожденный ребенок [9]. Напротив, второй ребенок должен научиться общаться с более сильным старшим братом или сестрой, поэтому вторые дети часто становятся знатоками в дипломатии и переговорах [13. С. 357—361]. Кроме того, родители обычно менее строги ко второму ребенку, который может поощряться и вознаграждаться несколько другими способами и по другим причинам.

Конечно, влияние семьи на детей не статично. Семья, подобно личности, проходит этапы. Рождение или усыновление детей, отъезд одного из членов семьи, вход пожилого родителя в семью или смерть члена семьи, развод, повторный брак и «смешанные» семьи изменяют ее структуру, что, в свою очередь, способствует формированию нового опыта социализации.

Важно принимать во внимание более широкую перспективу семьи как социализирующего агента. Быть рожденным в семье означает приобрести социальное положение. В семье ребенок получает не просто уроки абстрактной социальности, а оказывается включенным в социальные отношения, которые составят содержание будущей личности. Именно в семье начинается общественное воспитание.

Как отмечает И. В. Дубровина [3], в настоящее время во многих семьях наблюдается очень противоречивое отношение к ребенку (любого возраста): с одной стороны, излишняя опека, освобождение от ряда посильных для него домашних обязанностей, удовлетворение всех материальных потребностей, с другой — недостаток общения. И то, и другое пагубно отражается на формировании личности ребенка. Если в семье нет общих переживаний, поступков, стремлений, нет коллективных решений, то у ребенка неизбежно образуется нравственная пустота, которая впоследствии не всегда может быть восполнена.

Школы и общие учреждения

Принято считать, что значительная часть процесса социализации происходит в школе. Современная школа — первичный агент введения детей в общество. Дома дисциплина обычно смешана с любовью, а в школе дети вынуждены подчиняться правилам. Таким образом, школа — это способ введения ребенка в безличные, бюрократические организации.

Исследуя уроки в американской школе, Т. Парсон назвал их «скрытой программой» [14. С. 297—318]. Она предусматривает традиционное расположение школьных парт, запрет разговоров на уроке, обязывает поднимать руку, когда хочешь ответить, писать аккуратно, не заходя за поля, а также всегда придерживаться фактов изучаемого предмета, не позволяя себе какой-либо свободы. Часть этой программы взята из XIX и начала XX в., когда общие школы функционировали как агенты социализации для сельского населения и детей иммигрантов, чтобы воспитать их хорошими рабочими в индустриальной стране. В те времена большинство фабрик требовало от рабочих согласованности и дисциплины, а такие школы помогли функционально интегрировать общество.

Но с 60-х гг. XX в. во многих американских классных комнатах парты стали размещать таким образом, чтобы дети могли работать в подгруппах, обучаться друг у друга и совместно участвовать в решении проблемы или в каких-либо проектных группах.

Эта тенденция сохранилась в японских школах и по сей день, а аспекты японского образования отражены в тестах, большинство из которых не включают знания и умения, а выявляют побуждения к лояльности, искренности, преданности и саморазвитию [15. С. 5].

Несмотря на то что учителя видели в будущем своих учеников чернорабочими, все равно говорили им, что надо хорошо учиться, поскольку от этого зависит их образование и карьера. П. Уиллис [16]

исследовал последствие такого противоречия. Когда эти дети изучили ситуации своих родителей, они убедились, что их класс очень сильно ограничен в возможностях продвижения по социальной лестнице, поэтому они негативно относились к высказываниям преподавателей и создали свою субкультуру, в которой курение, алкоголь и агрессивное поведение было положительно оценено, а те, кто упорно трудился в школе, высмеивались. Но кто, в таком случае, виноват в невозможности продвижения этих детей по социальной лестнице? Соппротивление учебным правилам явилось средством защиты их чувства собственного достоинства.

Р. Стернберг [1; 2] в рамках теории психического самоуправления изучал, каким образом стили мышления учителей и учеников влияют на успешность обучения. Теория психического самоуправления проводит аналогии между функциями, формами, уровнями и типами управления государством и психической деятельностью. Человек с преобладающим законодательским стилем мышления предпочитает сам формировать задачи и разрабатывать планы их реализации, в то время как люди с доминирующим исполнительским стилем предпочитают исполнять задачи, придуманные и разработанные кем-то другим. Тот, у кого преобладает оценочный стиль, отдает предпочтение заданиям, цель которых — оценивание и сравнение.

Формы психического самоуправления могут быть монархическими, иерархическими, олигархическими и анархическими. При монархической форме человеку свойственно погружение в задачу, реализуемую в данный момент. Иерархическая форма самоуправления позволяет работать с множеством целей. Люди с таким стилем отличаются умением устанавливать приоритеты. Олигархическая форма позволяет достичь нескольких целей, имеющих одинаковые приоритеты. Люди с таким стилем способны работать над несколькими равноправными задачами. Анархическая форма психического самоуправления отличается отсутствием систематичности. Такие люди испытывают трудности привыкания к организационным системам и структурам. Как и государства, люди могут демонстрировать консервативный и либеральный способы функционирования.

Одни люди могут демонстрировать либеральный стиль мышления практически во всех ситуациях, в то время как другие — либеральны в одних и консервативны в других. Кроме того, одни люди могут характеризоваться выраженным глобализмом в решении любых или только определенных задач, другие, напротив, демонстрировать средне-выраженный глобальный стиль при решении задач одного типа и быть ярким глобалистом в другом типе задач. Одним из утверждений Р. Стернберга является то, что стили мышления проявляются как при решении мыслительных задач, так и в любой другой деятельности, что позволяет применить эту теорию к любой специфической деятельности, в частности, к преподаванию и учению.

В его исследовании приняли участие преподаватели и ученики четырех учебных заведений США: общеобразовательной школы, расположенной в крупном индустриальном центре; престижной частной школы с высокой платой за обучение и традиционной образовательной программой, построенной по принципу подготовки школьников к поступлению

в университеты; частной школы с нетрадиционной программой обучения, подчеркивающей эмоциональное развитие; католической школы, в которой объединены религиозный и традиционный академический уклоны [1. С. 34—42].

Р. Стернберг приходит к заключению, что стили мышления школьников были одинаковыми, независимо от того, в какой школе они учатся, и что стили учеников социализируются (хотя бы частично) их учителями, то есть учителям свойственно высоко оценивать учащихся, чьи стили соответствуют их собственным.

В отечественной литературе за последние десять лет можно наблюдать констатацию многими психологами факта кризиса детства [6]. Б. Д. Эльконин указывает, что для анализа ситуации предстоит ответить на вопрос, какого детства и какой образовательной системы кризис мы переживаем? Для этого необходимо выделить основное противоречие и разрыв, характеризующийся как расхождение, с одной стороны, образовательной системы, ее ценностей и результатов, а с другой — системы взросления. Присвоение форм культуры оказалось оторванным от освоения идеальной формы, понимаемой как образ идеального взрослого. Освоение взрослости, т. е. форм самостоятельности и ответственности, оказалось латентным, невыделенным и как бы «занавешенным» различными формами культуросохранения и культуротворчества. Взросление происходит вне образовательной системы, а образование — вне системы взросления. Разные степени освоения культурных форм и норм не представлены ребенку как критерии его взрослости. Более того, поскольку такие критерии должны быть социально представлены, а они отсутствуют в образовательной системе — системе социализации, то, значит, их нет и вовсе. И это притом, что образование представляется как общественно необходимый процесс. Ребенку всячески внушают, что он обязан учиться, чтобы стать взрослым [6].

Некоторые переходы во взрослой жизни на другой этап требуют, чтобы человек полностью исключил набор норм и ценностей, которые были сформированы. Это можно проследить на примерах некоторых спортивных школ, где подростки и юноши должны жить в специальном помещении, размещенном далеко от дома. Долгие часы тренировок, длительные поездки в школу и другие моменты спортивного режима отрывают их от обычной социальной жизни. В результате воздействия таких условий бывшие учащиеся спортивного колледжа через год обучения в вузе испытывают разочарование и отчуждение. Они ощущают различия в нормах и ценностях студенческой жизни. Течение жизни большинства тех, кто выбрал бизнес, технику или другой профессиональный путь, идет другим ходом, более уверенно.

Питер и Патрика Адлер [7] детально изучали этот переход. Их исследование показало, что процессы социализации не обязательно приносят пользу личности или обществу. Согласно П. Адлеру, все спортсмены колледжа в Америке подвергнуты негативу новой социализации, независимо от их академического потенциала. Многих разочарованный можно было бы избежать, если включить спортсменов в процесс обычного общежития.

Общество сверстников

Вопрос о социализирующей функции группы сверстников был поставлен социологами только в

начале 60-х гг. XX в. Между тем исследования показывают, что влияние других детей не только не уменьшается, но часто превышает влияние родителей.

Значение взаимодействия со сверстниками было подтверждено результатами исследования С. Ашер и К. Додж [8], в котором было показано, что дети, которые испытывают недостаток друзей и кого постоянно не принимают или ненавидят другие дети, часто имеют социальные проблемы.

Большинство детей имеют особые отношения с одним или несколькими сверстниками. Эта дружба изменяет ценности по мере роста и взросления детей. Поскольку характер детства меняется, меняется и сама дружба. Изменение происходит в основном по трем линиям: первая — от поведенческой связи до эмоциональной, вторая — от самоцентрированных до взаимнообязательных отношений и третья — от поверхностных и коротких отношений, до глубоко личной связи.

Дети иногда формируют собственные отличительные нормы и ценности, свои перспективы и взгляды на вещи и дела. Иногда они спорят, чтобы решить, какие нормы или ценности должны иметь место, чтобы следовать им в какой-то из ситуаций. В. Корсаро и Д. Эдер [10] считают, что это и есть определяющие умения для взрослой жизни.

В начальных классах дети создают социальную структуру, в которой есть культивирование, «тестирование» и доказательство дружбы. Социальное взаимодействие развивается через взаимодействие со сверстниками.

В ранней юности на первый план выступает умение брать на себя главную роль в принятии и решении проблемы. Юноши больше проводят время с группой друзей, в то время как девушки часто тяготеют к единственной подруге. Для обоих полов друзья выбираются того же возраста, социального класса, расы и этнической группы. В группах сверстников разрабатывается набор языковых символов, музыки, стрижек, стилей одежды как средства выражения себя. Они используют эти коллективные символы, чтобы придать смысл беспорядку, сформировать суждения и понятия и следовать им в поведении.

В поиске выражения себя подростки часто входят в конфликт со своими родителями и другими взрослыми. Они экспериментируют с алкоголем или наркотиками, не соглашаются с мнением родителей в вопросах моды и музыки. Часто имеют место конфликты с родителями по поводу вождения автомобиля или вступления в сексуальные связи, за последствия которых, как подростки полагают, они готовы принять ответственность. Но эта готовность оказывается мнимой.

Ряд американских исследователей отмечает, что в юности, когда конфликт взрослых и детей начинает убывать, подростки чаще выбирают те ценности группы, с которыми они чувствуют себя комфортно, и эти ценности часто очень подобны тем, которые они имели в семье. В этом смысле социализация семьи и группы детей может идти параллельно.

Некоторые исследователи сравнивали детские группы в Соединенных Штатах и в бывшем Советском Союзе. Студентов спрашивали, будут ли они следовать за своими друзьями в воровстве или обмане. Американские студенты были склонны поддерживать плохое поведение, если оно принимается группой. Но советские студенты отвечали, что не будут делать этого. Ценности американских

юношей были различны с официальными стандартами взрослого общества. В Советском Союзе, напротив, молодые люди желали исправлять нежелательное поведение своих одноклассников, то есть группа делала все, чтобы укрепить публично установленные в обществе ценности. Распад Советского Союза принес изменения в школу. Многие молодые люди сейчас стараются направлять свою энергию, чтобы стать индивидуальностью, несмотря на то, что это не всегда принимается взрослыми. Будет ли эта тенденция развиваться или нет — покажет время.

И. С. Кон, отмечая роль сверстников в социализации, приходит к заключению, что общество сверстников как фактор социализации неоднородно. С одной стороны, это руководимые и направляемые взрослыми учебные, производственные и иные детские и юношеские коллективы и организации. С другой стороны, это разнообразные неформальные стихийные сообщества, большей частью разновозрастные и смешанные в социальном отношении. Бесконтрольность этого вида отношений часто создает потенциально опасные ситуации [4. С. 164].

Средства массовой информации

Телевидение как наиболее массовое средство СМИ оказывает действенное влияние на процесс социализации детей. Часто оно навязывает версию какой-либо (в основном американской) культуры с неясной и неверной информацией относительно расы, брака, развода, семьи и т.д.

Многие социологи и психологи обеспокоены негативным влиянием телепередач на маленьких детей. Было обнаружено, что просмотр «жестокое телевидение» в дошкольные годы провоцирует жестокое поведение у ребенка в начальной школе.

Но другие утверждают, что насилие на телевидении развивает агрессию в маленьких детях только тогда, когда дети полагают, что насилие реаль-

но. И поскольку насилие на телевидении для дошкольников показывается в мультипликациях, то они способны отличить фантазию от действительности. По крайней мере в начальной школе дети уже знают, что мультипликация — это не реальность [12]. Но как глубоко и осознано такое представление и когда укрепляется различие реальности от фантазии, все еще обсуждается.

Телевидение может давать положительный эффект. Есть программы, показывающие не только насилие, но и совместное сотрудничество, дружбу, взаимопомощь и доброту, в них осуждается просоциальное поведение детей. Телевидение способствует усвоению социальных норм и ценностей, вынуждая детей использовать и применять знания относительно хорошего и плохого, а также проводить грань между действительностью и фантазией. Монстры часто являются нарушителями закона, и дети, которые их видят на экране, усваивают опыт в развитии и решении этих проблем. «Телевидение — не блокировка времени в размышлении. Оно дает зерно для роста мысли, а также неисчислимые возможности нормального когнитивного роста» [12. С. 92]. Телевидение приглашает к взаимодействию, экспериментированию, умственному и социальному росту, особенно если показываются передачи, содержащие взаимодействие и общение.

Средства массовой коммуникации не являются всемогущими и пагубными, как это может показаться на первый взгляд. Реакция детей на услышанное и увиденное часто зависит от установок, принятых в семье или в группе сверстников, индивидуальной и групповой оценки и интерпретации воспринятой информации. Но навязывание телевидением «иной» культуры может сужать творческий потенциал ребенка, снижать его активность и ограничивать сферу деятельности, в которой он мог бы себя реализовать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григоренко Е. Л., Стенберг Р. Дж. Стили мышления в школе // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1996. №3.
2. Григоренко Е. Л., Стенберг Р. Дж. Стили мышления в школе // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1997. №2.
3. Дубровина И. В. Семья и социализация ребенка // Мир психологии. 1998. №1 (13).
4. Кон И. С. Ребенок и общество. М.: Наука, 1988.
5. Сапогова Е. Е. Психология развития. Учебное пособие. М.: АСПЕКТ ПРЕСС, 2001.
6. Эльконин Б. Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. 1992. №3—4.
7. Adler, P., Adler, P. A. From idealism to pragmatic detachment: The academic performance of college athletes // *Sociology of Education*, 1985, Vol. 58.
8. Asher, S. R., Dodge, K. A. Identifying children who are rejected by their peers // *Developmental psychology*, 1986, Vol. 22.
9. Blake, J. *Family Size and Achievement*. Berkeley: University of California Press, 1989.
10. Corsaro, W., Eder, D. Children's peer culture. *Annual Review of Sociology*, 1990, Vol. 16.
11. Eikin, F., Handel, G. *The Child and Society: The process of Socialization*, 4th ed. New York: Random House, 1984.
12. Hodge, R., Tripp D. *Children and Television: A Semiotic Approach*. Cambridge, England: Polity Press, 1986.
13. Jiao, Sh., Guiping Ji., Jing, Q. Comparative study of behavioral qualities of only children and sibling children. *Child Development*, 1986, Vol. 57.
14. Parsons, T. The social class as a social system: Some of its functions in American society // *Harvard Educational Review*, 1959, Vol. 29.
15. Shields, J. *Japanese Schooling: Patterns of Socialization, Equality, and Political Control*. University Park: Pennsylvania State University Press, 1989.
16. Willis, R. *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press, 1990.