

Болтов Д. А.

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ В
УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ**

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2009/4-1/9.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2009. № 4 (23): в 2-х ч. Ч. I. С. 33-39. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2009/4-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

тия по психологии.

Понимание факта, что психология не едина в поиске ответа «Кто есть Человек» создает установку у студента на перенос и интеграцию полученных знаний в собственную научную и практическую деятельность, помогает более объективно разобраться в многообразии научных школ и течений, которые существуют в настоящее время и выработать собственную позицию. Такой подход возможен лишь специалистами, имеющими достаточно высокий уровень психолого-педагогической подготовки. Поэтому при изучении психологии и педагогики студентам важно не только сообщать фактологический материал, но и создавать условия для формирования умений понять и адекватно оценить психологические явления.

Так, например, для студентов факультетов режиссуры и актерского искусства, музыкального искусства, предлагаются следующие темы курсовых работ:

1. Зависимость сценического самочувствия артиста от индивидуальных особенностей его личности.
2. Исследование отношения театральных зрителей к нарушению «четвертой стены».
3. Сензитивные периоды в развитии творческих (актерских, режиссерских) способностей.
4. Влияние экстраверсии и интроверсии на развитие творческих (актерских, режиссерских) способностей и др.

Таким образом, при изучении педагогики и психологии решаются конкретные задачи теоретической подготовки студента к его профессиональной деятельности, сообщаются необходимые сведения для специалиста в областях «человек-человек», «человек-искусство», «человек – художественный образ».

Психолого-педагогическая подготовка является фактором профессионального самоопределения, преодоления психической напряженности, тревоги, стресса.

Психолого-педагогическая подготовка способствует нахождению новых личностных смыслов и сценариев профессиональной жизни.

Психолого-педагогическая подготовка актуализирует профессионально-педагогический потенциал специалиста, инициирует самоактуализацию по удовлетворению фундаментальной потребности человека быть личностью.

Психолого-педагогическая подготовка способствует достижению главной цели – научить будущих специалистов в области художественно-эстетического и музыкального образования и воспитания мыслить психологически, чтобы в будущей профессиональной деятельности они могли понимать других людей, имеющих свои уникальные особенности, требующие специфического подхода к каждому человеку как личности. Психолого-педагогическая подготовка обеспечивает профессиональное самосохранение личности, является залогом психического здоровья человека, позволяет специалисту в сфере культуры успешно реализовать себя.

Нет сомнений, что психолого-педагогическая подготовка студентов является неотъемлемой компонентой полноценного университетского образования, важнейшей системообразующей функцией современной высшей школы.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Болтов Д. А.

Северо-Кавказский государственный технический университет

Проблема социализации личности является одной из основных в социологии, изучающей установленные и действующие в обществе механизмы передачи социального опыта от поколения к поколению, соотношение процессов и институтов социализации.

Конкретизация понятийно-терминологического аппарата и обоснование теоретико-методологической основы исследования взаимосвязи социализации и профессиональной подготовки личности становятся основополагающими проблемами, без решения которых дальнейшее рассмотрение проблемы социализации кадет не может быть эффективным.

Адаптация человека к условиям внешней среды, определенной множеством социальных институтов и отношений, «вхождение» индивида в социальную сферу с целью приспособиться к ней наилучшим образом, является объективным процессом, называемым социализацией личности. Социализация личности рассматривается как приобщение индивида к культуре, как направленное обучение (со стороны социума) и мотивированное усвоение (сторона индивида) социальных норм, ценностей, установок, ролей и правил поведения, присущих данному обществу, социальной общности, группе [Попова 2001: 63]. Термин «социализация» широко применяется в социологии для раскрытия проблем, связанных со становлением, развитием личности, хотя впервые он появился в экономических науках и означал обобществление земли, средств производства.

Одну из первых попыток дать развернутую характеристику социализации в современном ее понимании осуществил в своих работах Г. Тард. В 1892 году в Санкт-Петербурге вышла его книга, в которой он рассматривает два взаимосвязанных социальных процесса денационализацию и социализацию [Тард 1999: 177]. Социализацией Г. Тард обозначал включение индивида в нацию, народ, достижение сродства в языке, обра-

зовании, воспитании с другими индивидами, составляющими общество. Пользовались этим термином в своих исследованиях Э. Дюркгейм и Г. Зиммель. Проблема социализации дискутировалась А. Валлоном и Ж. Пиаже. Развернутая социологическая теория, описывающая процессы интеграции индивида в социальную систему, содержится в работах Т. Парсонсона. Проблема социализации была достаточно широко представлена в работах М. Вебера, Э. Гидденса, Ч. Кули, Л. Колберга, О. Линтона, Г. Маркузе, Р. Мертон, Дж. Мида, Н. Смелзера, З. Фрейда, Э. Фромма.

В исследовании проблем социализации воспитанников кадетского корпуса заслуживает внимание корреляция теорий и концепций социализации с теорией темпоральности М. Хайдеггера. В качестве рабочего понятия, репрезентирующего категорию «время», он выделяет категорию «возраст». Мы исходим из того, что проблема социального времени, его «наполняемость» и зависимость от информационных процессов должны учитываться при направленном социализирующем воздействии воинской службы как социального института на воспитанников кадетского корпуса. Необходимо отметить, что конкретизация механизма детерминирующего воздействия воинской службы по мере социального становления воспитанника кадетского корпуса предполагает соотнесение отдельных этапов социализации с периодами (возрастами) человеческой жизни.

Социализация осуществляется через ряд условий, которые могут быть названы факторами. Такими факторами социализации являются: целенаправленное воспитание, обучение и случайные социальные воздействия в деятельности и общении.

Трактовка «социализации» как контекста «воспитания», предполагающая иерархию концентров (принцип «матрешки») развития личности по линии «социализация – воспитание – образование». Так Ю. И. Кривов определяет эту триаду характерными для этого теоретического подхода дефинициями:

1. «Социализация заключается в избирательном усвоении человеком разных влияний, не только организуемых, но и возникающих стихийно. Социализация – развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества».

2. Воспитание в данной логике понимается как «целенаправленное управление развитием личности: часть процесса социализации», «планомерное создание условий для относительно целенаправленного развития и духовно-ценностной ориентации человека в процессе его социализации». Названные условия создаются в процессе взаимодействия социальных, групповых и индивидуальных субъектов в трех сферах: образование, организация социального опыта человека, индивидуальной помощи человеку. Например, воспитание, будучи частью социализации личности, осуществляется через образование и организацию жизнедеятельности воспитуемых.

3. Образование включает в себя: систематическое обучение (формальное образование, как основное, так и дополнительное); просвещение, т.е. пропаганду и распространение культуры (неформальное образование); стимулирование самообразования [Кривов 2003: 41].

Различение понятий социализации, воспитания и адаптации дает необходимые критерии научной оценки изменений личности. К социализации следует отнести все те процессы, которые формируют социальную идентичность, ценностные установки и личностные качества, изменения в содержании воспитания, явного и неявного воздействия других агентов и факторов, а также опыта, полученного в результате некоторых форм адаптивного поведения [Головин 2004: 21].

Рассмотрим фазы жизненного пути человека с тем, чтобы определить наиболее значимые из них с учетом вышеизложенной оценки роли воспитания и адаптации в процессе социализации. Вопрос о том, какие фазы жизненного пути проходит представитель современного индустриального и постиндустриального общества, сопутствующие им семейные и трудовые роли, изучен достаточно подробно. Он относится преимущественно к возрастной психологии.

В социальных науках широко известны и признаны стадии когнитивного развития ребенка, описанные швейцарским психологом Ж. Пиаже, концепция поэтапного нравственного развития человека С. Кольберга, 8 стадий формирования идентичности, выделенные американским социальным психологом Э. Эриксоном. Согласно теории поуровневого развития личности в онтогенезе, разработанной российскими психологами Л. С. Выготским и А. Н. Леонтьевым, человек в возрасте от рождения до 17 лет проходит 10 фаз развития. Однако проблема состоит не в отсутствии единства мнений по поводу количества периодов развития личности, а в том, что психологам при анализе формирования личности свойственно отвлекаться от широкого общественного контекста [Головин 2004: 31].

Дадим социологическую интерпретацию фаз развития личности, направленную на освещение роли как институционального, так и общего социального контекста социализации (повседневные условия жизни), проинтерпретируем значение ее агентов и факторов.

Конкретизировать содержание социализации можно, обратившись к концепции образа жизни членов общества. В качестве его структурных составляющих выделяются модусы социокультурной жизнедеятельности людей, то есть культурно установленные «поля» самореализации людей как представителей общества и культуры. Если рассматривать их с точки зрения содержания приобретаемых и используемых знаний и навыков, можно выделить следующие:

- жизнеобеспечение: профессиональная деятельность, домашний труд, приобретение и потребление товаров и услуг;
- личностное развитие: приобретение общего и профессионального образования, общественная актив-

ность, любительские занятия;

- социальная коммуникация: формальное и неформальное общение, путешествия, физические передвижения;

- восстановление энергетических затрат: потребление пищи, соблюдение личной гигиены, пассивный отдых, сон.

Каждый из перечисленных модусов обладает культурным измерением, то есть предполагает освоение связанных с ним способов действий, мотиваций, ценностных представлений, «правильного» поведения. Рассмотрение социализации с этой точки зрения позволяет фиксировать те формы социокультурной жизни, которые осваиваются более интенсивно представителями различных групп в обществе, и те, освоение которых становится отличительным признаком принадлежности к определенным субкультурам или социокультурным слоям.

Исследуя социализацию как процесс и механизм, который вводит воспитанника кадетского корпуса в мир профессиональной деятельности, можно выделить три направления анализа этого процесса:

1) содержательное – содержание процесса социализации воспитанников кадетского корпуса как один из путей создания модальной формы личности кадета;

2) динамическое – динамика и стабильность процесса социализации кадет;

3) институциональное – институты профессиональной социализации, в данном случае воинская служба как социальный институт, конкретная профессиональная среда.

По характеру самой социальности могут быть выделены следующие типы социализации: естественный, примитивный, сословный, стратификационный, единообразный, регламентированный, патерналистский, конформистский, гуманистический, моносоциокультурный, полисоциокультурный. В каждом обществе обнаруживается широкий спектр типов социализации с преобладанием того или иного типа.

В рамках настоящей статьи представляется целесообразным рассмотреть временное измерение социализации. В этом процессе можно выделить несколько периодов.

Первый период можно назвать первичной социализацией. Она связана с приобретением на базе раннего детского опыта социально обязательных общекультурных знаний и навыков, носящих неспецифичный в профессиональном отношении характер. В этот период их приобретение и практическое освоение становится ведущим модусом в образе жизни личности. Соответствующими институтами являются детские дошкольные и школьные учреждения. Личность отдает пребыванию в них значительную часть времени и усилий. Приобщение к профессиональным субкультурам осуществляется в специализированных школах и училищах, сочетающих общее образование с обучением профессии. Начальное представление о существовании определенных субкультур приобретается в этот период через семью, общение с детьми из других социокультурных слоев, с воспитателями и преподавателями [Фельдштейн 1995: 49]. В подростковом возрасте начинается осознанное приобщение к специфично молодежной субкультуре.

Второй период – это профессиональная социализация. Она состоит в овладении специализированными трудовыми знаниями и навыками, в приобщении к соответствующей профессиональной культуре. В образе жизни людей на этом этапе профессиональная подготовка является ведущим модусом, институционально предполагающим значительные затраты индивидуальных усилий и времени. Институтами, обеспечивающими соответствующие знания и навыки, являются специальные учебные заведения – высшие и средние. Здесь начинается культурная дифференциация молодых членов общества, поскольку они приобщаются к различным профессиональным культурам с различными взглядами на мир, ценностными представлениями, обусловленными историей и традициями профессии. Социализация общекультурного характера в период профессиональной подготовки осуществляется, во-первых, как освоение молодым человеком нового, уже не детского статуса в семье; во-вторых, как приобретение новых социокультурных знаний и навыков за счет значительного расширения в этот период круга социальных контактов; в-третьих, путем обсуждения и интерпретации своего нового статуса и нового опыта в рамках молодежной субкультуры. В этой сфере также развиваются навыки пользования признаками социокультурной дифференциации и существования в неоднородной культурной среде.

Третий период характеризуется включением личности в систему общественного разделения труда. Здесь социализация состоит в овладении профессиональными знаниями и навыками на рабочем месте, в попытках соединить с ними полученный ранее опыт, а также в адаптации в профессиональной субкультуре. Профессиональная деятельность в этот период становится на долгие годы ведущим модусом в образе жизни индивида. В это время он приобретает качества полноправного гражданина общества, и его профессиональная и гражданская адаптация происходит уже не на базе специальных институтов социализации, а в непосредственных контактах – формальных и неформальных – в широком круге социокультурных ситуаций.

В профессиональной социализации в этот период целесообразно проводить различие между первоначальной адаптацией на рабочем месте и повышением квалификации. В первом случае социализация осуществляется в непосредственной трудовой среде. Для второго случая существуют институциональные формы, которые отличаются от первых двух этапов обучения фокусированностью на узкой профессионализации. Временные затраты, связанные с повышением квалификации, влияют на структуру образа жизни индивида до тех пор, пока это переобучение происходит. В период полной включенности людей в трудовую и гражданскую жизнь закрепляется их социокультурная дифференциация по профессионально-квалификационным, демографическим признакам, по степени социально-политической активности. При

этом, чем меньше социально значимых контактов с другими видами занятий предполагает профессия, чем ограниченнее цели группы политической принадлежности индивида, тем беднее эти субкультуры, тем менее они способствуют общей социализации личности.

В связи с этим можно заключить следующее: специфика социализации подростков в кадетских корпусах связана с особенностью этапа социализации, включающего завершение первичной ее стадии и начало вторичной. Особенность профессиональной социализации воспитанников кадетского корпуса заключается в том, что она осуществляется на стадии вторичной социализации (в то время как возраст воспитанников соответствует стадии первичной социализации). Вторичная социализация в данном случае – это «каждый последующий процесс, позволяющий уже социализированному индивиду входить в новые секторы объективного мира его общества. Вторичная социализация есть социализация подростков в кадетских корпусах связана с особенностью этапа приобретения специфически-ролевого знания, когда роли прямо или косвенно связаны с разделением труда».

Таким образом, социализация воспитанника кадетского корпуса – это процесс, в результате которого формируется будущий офицер-профессионал, усвоивший специальные профессиональные знания, умения, навыки, а также социально значимые нормы и схемы поведения, принятые в данном профессиональном обществе.

Интерес к социальным институтам как объектам исследования усиливался и снижался на протяжении развития социологии, но никогда не исчезал полностью. Как справедливо отмечает М. С. Комаров [Комаров 1994: 197], понятию социального института принадлежит центральное место в социологическом анализе общественной жизни. Оно предполагает возможность обобщения, идеализации и абстрагирования из многообразных действий людей наиболее существенных типов социальных отношений, путем соотнесения их с фундаментальными целями и потребностями общества. В этом смысле социальный институт следует понимать как главный компонент социальной структуры, интегрирующий и координирующий множество индивидуальных действий людей, упорядочивающих социальные отношения в наиболее важных сферах общественной жизни.

В рамках социологии институты определяются достаточно широко: кроме формальных правил, процедур или норм, они включают системы символов, когнитивные сценарии и моральные шаблоны, которые предоставляют смысловые рамки для того, чтобы направлять человеческие действия. Система символов, ритуалов, верований и представлений о мире позволяет актерам понимать или интерпретировать контекст, в котором они себя обнаружили. Институты, таким образом, выступают в качестве эталонной рамы (каркаса). При таком представлении институты выступают решающими посредниками между индивидами и целым миром и между разными индивидами. Они позволяют людям понимать смысл, того, что делают они сами и другие. Этот подход позволяет получить общую картину того, как институты формируют и поведение, и идентичность. Вместе с тем, определение института в социологическом институционализме устраняет концептуальное различие между понятиями «институт» и «культура».

Одно из первых определений «социального института» было дано американским социологом и экономистом Т. Вебленом. Он рассматривал эволюцию общества как процесс естественного отбора социальных институтов, которые по своей природе не отличаются от обычных способов реагирования на стимулы, создаваемые внешними изменениями.

Ч. Р. Миллс по другому подходит к пониманию «института». Он рассматривает «институт» как общественную форму определенной совокупности социальных ролей и классифицирует институты по выполняемым задачам (религиозным, военным, образовательным и т.п.), образующим институциональный порядок.

По мнению А. Гелена, институты обеспечивают процедуры упорядочивания поведения людей и побуждают их идти проторенными путями, которые общество считает желательными.

А. Бовье определяет социальный институт как систему культурных элементов, ориентированных на удовлетворение набора конкретных социальных потребностей или целей. Собственно институт составляют взаимодействующие индивиды. Социальный институт – это культурно санкционированный способ выполнения работы или совокупности работ. Индивид участвует в институте через механизм социальных статусов.

Дж. Бернارد и Л. Томпсон определяют институт как совокупность норм и образцов поведения. По их мнению, это сложная конфигурация обычаев, традиций, верований, установок, правил-регуляторов и законов, которые имеют определенную цель и выполняют определенные функции. При этом они отмечают тот факт, что поскольку институты – это нормы или правила поведения, имеющие отношения только к людям, индивиды – это институциональные учреждения (организации) или ассоциации, исполняющие определенные функции и сосредоточенные в материальном окружении – зданиях, заводах и т.п.

В отечественной социологии понятию «социального института» также отводится значительное место. Социальный институт определяется как ведущий компонент социальной структуры общества, интегрирующий и координирующий множество индивидуальных действий людей, упорядочивающий социальные отношения в отдельных сферах общественной жизни.

Согласно определению С. С. Фролова, «социальный институт – это организованная система связей и социальных норм, которая объединяет значимые общественные ценности и процедуры, удовлетворяющие основным потребностям общества» [Фролов 1999: 154]. М. С. Комаров определяет социальный институт как ценностно-нормативный комплекс, посредством которого направляются и контролируются действия людей в жизненно важных сферах – экономике, политике, культуре, семье [Комаров 1994: 202]. По мнению В. Ф.

Анурина, социальный институт – это «устойчивый комплекс формальных и неформальных правил, принципов, норм, установок, регулирующих взаимодействие людей в определенной сфере жизнедеятельности и организующих его в систему ролей и статусов» [Анурин 1997: 125].

Таким образом, опираясь на вышеуказанные подходы, можно выделить структурные элементы социальных институтов:

- ролевую систему, в которую включены также, помимо роли, нормы и статусы;
- совокупность обычаев, традиций и правил поведения;
- формальную и неформальную организацию;
- совокупность норм и учреждений, регулирующих определенную сферу общественных отношений;
- обособленный комплекс социальных действий.

Родоначальником институционализма, как уже было отмечено выше, считается Т. Веблен. Он и последователи школы институционализма в экономике определяли институт, как совокупность общественных обычаев, воплощение определенных привычек поведения, образ мысли и образ жизни, передаваемые из поколения в поколение, меняющиеся в зависимости от обстоятельств и служащие орудием приспособления к ним. Собственно говоря, так понимают термины «институция» (установление, обычай, порядок, принятый в обществе), институт (закрепление обычаев и порядков в виде закона или учреждения) юристы.

Социологический институционализм берет свое начало от работ таких социологов, как Ф. Селзник, Ш. Эйзенштадт, В. Ричард Скотт, хотя трактовка института как культуры появилась задолго до этого. Так, Г. Лассвелл и А. Каплан в 1950 г. писали, что институт – это «модель, состоящая из особенностей культуры, приспособленных к созданию и распределению какой-либо особой ценности (или системы ценностей)».

К социологическому институционализму ряд авторов относят работы «отцов-основателей» неоинституционализма Дж. Марча и Й. Ольсена, которые определяют институты через ценности и «логику соответствия». Б. Г. Питерс полагает, что их подход следует считать нормативным, а не социологическим. Он же наряду с рассмотренными выше тремя подходами к институтам выделяет еще четыре подхода:

- нормативный институционализм;
- эмпирический институционализм, в котором предпринимается попытка использовать различия в конфигурации формальных институтов (президентское, парламентское правление) для объяснения различий в результатах политики;
- международный институционализм (в теории международных отношений), в частности, использует теорию режима, которую можно рассматривать как аналог институциональным теориям во внутренней политике;
- подход, в котором институты рассматриваются как посредники (институты посредничества): группы интересов и институты общества, выступающие связывающим звеном между государством и обществом, имеют много институциональных черт.

Термин «институционализация» рассматривается в литературе двояко: во-первых, как учреждение, создание, формирование новых институтов; во-вторых, как закрепление, укоренение и стабилизация уже существующих институтов. Часто институционализация трактуется авторами одновременно и как учреждение, и как укоренение институтов.

Результатом институционализации как процесса является возникновение института как социальной реальности. Институционализация есть «превращение» норм, организаций, отношений и пр. в институт. «Правило, которое институционализировано, отождествляется с институтом», – отмечают Ж.-Э. Лэйн и С. Эрсон. В. Рандэлл и Л. Свазанд дают такую дефиницию: «институционализация должна пониматься как процесс, посредством которого организации становятся упроченными с точки зрения как интегрированных образцов поведения, так и установок или культуры». Таким образом, благодаря институционализации организации и процедуры приобретают новые качества, которые позволяют считать их институтами.

В институционализированной среде, отмечает М. Х. Фарукшин, поведение является более устойчивым и стабильным, поскольку «центральным определяющим признаком институционализации является устойчивая, повторяющаяся и становящаяся обычной (образцовой) норма поведения, которая имеет место внутри институтов и благодаря институтам».

Д. Джадж пишет, что, несомненно, есть одно преимущество в теории институционализации: она отходит от описания дихотомической переменной (существует институт или не существует) и приходит к постоянной переменной – каким образом институт может быть более или менее институционализированным.

Большим прорывом в понимании институтов и их развития стал тезис С. Хантингтона о разных уровнях институционализации организаций и процедур. С. Хантингтон приводит следующий пример: и Гарвардский университет, и недавно открытая сельская школа являются организациями, но в Гарвардском университете мы наблюдаем много больше признаков института, нежели в средней школе. Можно сравнивать системы по уровню их институционализации, а также оценивать возрастание и снижение уровня институционализации отдельных организаций и процедур в составе системы.

С. Хантингтон выделяет четыре критерия институционализации:

- адаптивность: чем более адаптивна организация или процедура, тем выше уровень ее институционализации; чем она менее адаптивна и более ригидна, тем ниже уровень ее институционализации;
- сложность: чем сложнее организация, тем выше уровень ее институционализации; сложность может выражаться в умножении организационных структур (иерархическом и функциональном) и дифференци-

ции отдельных типов организационных подразделений; кроме того, организация, преследующая много целей, в большей мере способна адаптироваться к утрате какой-либо одной из целей, чем организация, преследующая одну цель;

- автономия, которая «означает такое развитие политических организаций и процедур, при котором они не являются простыми выразителями интересов конкретных общественных групп. Политическая организация, являющаяся инструментом некоторой общественной группы – семьи, клана, класса, – не автономна и находится на невысоком уровне институционализации»;

- сплоченность: чем более сплочена организация, тем выше уровень ее институционализации; чем больше она раздроблена, тем ниже этот уровень: «Правительства так же нуждаются в сплоченности, моральном духе, как и войска». Этот набор критериев С. Хантингтона с завидным постоянством воспроизводится в тех или иных вариациях (полностью или частично) в западной литературе.

Для нас представляет интерес понятие «адаптивности» как критерия институционализации применительно к военной образовательной среде, специфика которой обуславливает, на определенных этапах, «стирание границ» между адаптацией и социализацией.

Совокупность агентов, факторов и условий внутренней и внешней среды влияют на личную активность человека, способствуют приобретению новых ценностей и личностных качеств, трансформируют среду обитания. Адаптивное поведение воспитанников кадетских корпусов под воздействием ряда агентов приобретает роль фактора социализации.

Соглашаясь с С. С. Фроловым, мы будем понимать институционализацию как «процесс определения и закрепления социальных норм, правил, статусов и ролей, приведение их в систему, способную действовать в направлении удовлетворения некоторой общественной потребности.

Институционализация – это замена спонтанного и экспериментального поведения на предсказуемое поведение, которое ожидается, моделируется, регулируется» [Фролов 1999: 146]. Этот процесс очень важен для понимания социализации как активного субъект-объектного отношения социальной среды и личности, и разграничению понятий «адаптация», «воспитание», «обучение», «социализация». Приходя к определению социальных институтов как совокупности норм и механизмов, регулирующих определенную сферу общественных отношений, социологи углубили представление о них как о базовых элементах, на которых покоится общество.

Ч. Р. Миллс насчитывает в современном обществе пять институциональных порядков, подразумевая главные институты общества:

- 1) экономический – институты, организующие социальную деятельность;
- 2) политический – институты власти;
- 3) семейный – институты, регулирующие половые отношения, рождение и социализацию детей;
- 4) военный – институты, организующие законное наследие;
- 5) религиозный – институты, организующие коллективное почитание богов. При этом каждый социальный институт имеет как специфические, так и общие признаки с другими институтами.

Социализация – процесс не монотонный, а качественно дифференцированный. Любое вхождение личности в социум – это каждый раз обретение качественно нового социального опыта, усвоение иного специфически-ролевого знания, понимание специфики особого вида отношений. Из каждого такого этапа социализации личность выходит, обретая принципиально новую для себя социальную определенность.

С другой стороны, личностный процесс социализации, каким бы он ни был индивидуализированным, происходит в более широком контексте специфической социальной структуры. Индивид всегда встречает определенную институционализированную программу поведения, некоторый социально-структурный порядок.

Итак, между структурой социального мира и структурой личности всегда происходит процесс взаимного приспособления. Со стороны личности – это социализация, т.е. объективное и субъективное вхождение в социум, привыкание к определенному структурному порядку. Со стороны общества это – институционализация отношений, конституирование системы норм, регулятивов и принципов, с которыми личности будут согласовывать свое индивидуальное поведение. Личность и общество взаимно обуславливают свое бытие.

Анализ соотношения социальной организации и социального института привел нас к выводу, что социальная организация, являясь агентом и порождением определенных социальных институтов, испытывает сильнейшее влияние различных агентов социализации.

У образования как социального института есть своя система легитимации, оправдывающая и объясняющая существующий порядок – педагогика. Однако ее нельзя считать символическим универсумом в силу того, что сам социальный институт образования открыт обществу и в силу огромной пестроты педагогических взглядов.

Социальный институт образования, на наш взгляд, существует в виде конкретных социальных организаций – образовательных учреждений, в которых участники социального действия (педагоги, ученики, администраторы) реализуют определенный набор ролей.

Знания и образцы поведения, связанные с конкретной ролью, детерминируются как институционально (т.е. со стороны органов управления образованием – посредством властных отношений, или со стороны научно-педагогического знания – через систему знания), так и через социальные и социально-психологические структуры данного учебного заведения.

Итак, анализ опыта исследования образовательных учреждений как социального института социализации позволяет сделать следующие выводы:

1. Подобно другим социальным институтам институт образования призван обеспечивать социальную стабильность и интеграцию общества, а его функционирование связано с удовлетворением двух типов взаимосвязанных фундаментальных потребностей общества – социализации его членов и подготовку их к различным социальным ролям, занятию определенных социальных позиций в обществе.

2. Как агент социализации социальный институт образования должен способствовать формированию у молодого поколения установок, ценностных ориентации, жизненных идеалов, господствующих в данном обществе.

3. Социальный институт образования, являясь кумулятивной системой, обеспечивает в процессе социализации накопление знаний, приобщение поколений к социальному опыту, культуре, ценностям. Исходя из этого утверждения, значимыми являются не только культура и ценности сами по себе, но и цели, формирующие критерии отбора содержания образования и конституирующие конкретные формы и характеристики социализирующих (в том числе в образовательных) процессов.

4. Социальный институт образования формирует у индивида не только знания, умения и навыки, необходимые для участия в жизни общества, но и помогает ему относительно самостоятельно участвовать в выработке собственных ориентаций. Основную роль в процессе социализации подростка играет социальный климат образовательного учреждения, присутствие малых групп и возможность выполнения новых социальных ролей.

Список литературы

- Анурин В. Ф.** Основы социологических знаний: Учебное пособие. – Н. Новгород: Вече, 2000. – 202 с.
Головин Н. А. Теоретико-методологические основы исследования политической социализации: Монография. – СПб., 2004. – 120 с.
Комаров М. С. Введение в социологию: Учебное пособие для вузов. – М.: Оникс, 1994. – 304 с.
Кривов Ю. И. О месте понятия «социализация» в современной педагогике // Педагогика. – 2003. – № 2.
Попова О. В. Социализация и профессиональное образование личности: Учебное пособие. – Барнаул: Изд-во Барнаул. гос. ун-та, 1995. – 17 с.
Тард Г. Социальная логика: Монография. – СПб., 1999. – 184 с.
Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии: Учебное пособие для вузов. – М.: Просвещение, 1995. – 260 с.
Фролов С. С. Социология: Учебное пособие для вузов. – М.: Проспект, 2005. – 280 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ МИГРАНТОВ С ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ ЗДОРОВЬЕМ

Боттаева З. Х.

Государственный университет – Высшая школа экономики

Согласно современным статистическим данным количество мигрантов в Москве составляет 3 млн. человек, потоки инокультурных мигрантов, стремятся осесть преимущественно в столице, что приводит к трудностям, связанным с их социально-психологической и культурной адаптацией. Огромную роль начинают играть межэтнические отношения, которые, в свою очередь, являются одной из самых важных сфер жизни общества. Ими чрезвычайно сложно управлять и очень трудно прогнозировать их формирование и развитие [Татарко 2004]. Многие народы, проживающие на территории России, имеют значительные этнокультурные и конфессиональные различия, в связи с чем возникает необходимость изучения этнической толерантности.

Вообще толерантность (от латинского *tolerantia* - терпение) понимается как «отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию» [Краткий психологический словарь 1985]. Таким «неблагоприятным фактором» в нашем случае является разность взаимодействующих этнических культур, а «снижение чувствительности к его воздействию» достигается путем овладения навыками иной культуры [Лебедева 2005].

Этническая толерантность как явление социальной перцепции понимается нами как отсутствие негативного отношения к иной этнической культуре, а точнее - наличие позитивного образа иной культуры при сохранении позитивного восприятия своей собственной. Это значит, что этническая толерантность не является следствием ассимиляции как отказа от собственной культуры, а является характеристикой межэтнической интеграции, для которой характерно «принятие» или позитивное отношение к своей этнической культуре и к этническим культурам групп, с которого данная группа вступает в контакт. Такое понимание адекватности группового восприятия базируется на постулате ценностного равенства этнических культур и отсутствии в этом плане преимущества одной культуры перед другой [Лебедева 1993].